

علم النفس التكويني

سَيِّدُ كُلِّ وَجِيهِ الطُّفُولَةِ وَالشَّخْصِيَّةِ

تأليف

جبريل كيماني

يول موسني

يهود كونيكر

ترجمة

الدكتور جابر عبد الحميد جابر

الدكتور أحمد عبد العزيز سلامة

الناشر

دار النهضة العربية

٣٤ عبد الخالق ثروت - القاهرة

١٩٧٠

علم النفس التكويني

سَيِّدُ كُلِّ وَجِيلٍ الطُّفُولُ وَالشَّخْصِيَّةُ

تأليف

يحيى كونيكر بول موسون هيردم كيجان

ترجمة

الدكتور أحمد عبد العزيز سلامة الدكتور جابر عبد الحميد جابر

الناشر

دار النهضة العربية
٣٢ عبد الحامد ثروت - القاهرة

١٩٧٠

محتويات الكتاب

رقم الصفحة

تقديم الترجمة

٩	الفصل الأول - مقدمة
١٠	الاهمية العملية لسيكولوجية الطفولة
١٤	الغرض من هذا الكتاب
١٦	خطة الكتاب
١٩	الأصول غير العلمية لسيكولوجية الطفولة
٢٢	طبيعة العلم
٢٤	خطوات في البحث العلمي
٢٨	سيكولوجية الطفولة والعملية العلمية
٣٧	سبلان في بحث النمو
٤١	مراجع وقراءات اضافية

الباب الأول - فترة ما قبل الميلاد

٤٥	الفصل الثاني - العوامل الوراثية في النمو
٤٦	بدايات الحياة
٤٦	الانتقال بالوراثة
٥٤	مشكلة الفطرة والاكساب (الطبع والتطبع)
٥٥	تحديد أهمية الوراثة بالنسبة لما عداها
٥٩	نتائج الأبحاث الوراثية في الإنسان
٧٣	مراجع وقراءات اضافية

الفصل الثالث - تطور النمو فيما قبل الولادة

٧٨	كيف يحدث الحمل
٧٨	أول فترة لتطور نمو الجنين
٧٩	مرحلة الجنين الامبريوني
٨١	الجنين في المرحلة الفيتوسية
٨٥	المؤثرات البيئية فيما قبل الولادة
٨٨	عملية الولادة وما يترتب عليها من نتائج
١٠٠	مراجع وقراءات اضافية
١٠٤	

الباب الثاني - السنتان الأوليان في حياة الطفل

الفصل الرابع

١١١	التغيرات البيولوجية خلال السنة الأولى من الحياة
١١٢	الفروق منذ الولادة فيما بين المواليد الجدد
١١٦	النمو الجسمي
١٢٠	الحاجات الأساسية
١٢٤	تطور النمو الحسي
١٣٣	القدرات على الاستجابة

رقم الصفحة	
١٤٨	تطور النمو العقلى فى السنة الأولى (بياجيه)
١٥٢	تطور النمو الانفعالى
١٥٥	مراجع وقراءات اضافية
١٦١	الفصل الخامس - التعلم
١٧٧	أنماط الحاجات والدوافع
	الحاجات المتعلمة بوصفها أساسا لاكتساب
١٨٨	حاجات متعلمة أخرى
١٨٩	الوراثة والدوافع المتعلمة
١٩٠	العوامل البيئية التى تؤثر فى الدوافع المتعلمة
١٩١	مراجع وقراءات اضافية
١٩٥	الفصل السادس - التعلم الاجتماعى فى السنة الأولى
١٩٥	حاجات الرضيع
٢٠٠	تعلم ما للأم من قيمة أثائية
٢٠٥	آثار الرعاية السيئة والإيداع بالمؤسسات
٢١٧	موقف التغذية
٢١٨	أساليب تغذية الطفل
٢٢٤	تقديم لتواريخ الحالات
٢٢٦	مراجع وقراءات اضافية
٢٣٢	الفصل السابع - تطور النمو فى خلال السنة الثانية
٢٣٢	النمو الجسمى العام
٢٣٤	النمو الحركى
٢٣٧	النمو اللغوى والعقلى
٢٥٠	التطبيق الاجتماعى والتدريب على التخلص من الفضلات
٢٦٣	سلوك الاستكشاف وتعلم الاستقلال الذاتى
٢٦٥	سلوك الأم - المودة ومنح الاستقلال
٢٦٧	الدوافع ومصادر القلق عند الطفل فى عامه الثانى
٢٨٦	مراجع وقراءات اضافية
	الباب الثالث - سنوات ما قبل المدرسة
	الفصل الثامن - سنوات ما قبل الدراسة
٢٩٥	تطور النمو الحركى والعقلى
٢٩٥	النمو الجسمى
٢٩٨	تطور النمو النفسى الحركى
٣٠٠	النمو العقلى
٣٢٠	مراحل السلوك العقلى عند بياجيه
٣٢٧	مراجع وقراءات اضافية
	الفصل التاسع - سنوات ما قبل المدرسة
	تطور نمو الشخصية
٣٣١	١ - التعلم الاجتماعى

رقم الصفحة

٣٣١	التنميط الجنسي وبزوغ دوافع جديدة
٣٣٧	كيف ينشأ التوحد أو التقمص
٣٤٩	المعايير الخلقية
٣٥٤	أنواع السلوك المرتبطة بهدف عند طفل ما قبل المدرسة
٣٧٧	مراجع وقراءات اضافية

الفصل العاشر - سنوات ما قبل المدرسة

تطور نمو الشخصية

٣٨٢	٢ - الاستجابات للصراع والقلق وأنواع التفاعل مع الأقران
٣٨٣	الوسائل الدفاعية عند أطفال ما قبل المدرسة
٣٨٥	الاحباط والسلوك
٤٠٥	العلاقات مع الأقران
٤١٧	مدرسة الحضاعة والسلوك الاجتماعي
٤٢٢	العلاج النفسي
٤٣٧	مراجع وقراءات اضافية

الباب الرابع - الطفولة المتوسطة

الفصل الحادى عشر - النمو خلال سنوات الطفولة المتوسطة

٤٤٢	١ - اتساع البيئة الاجتماعية
٤٤٧	عوامل النمو الجسمى خلال الطفولة المتوسطة
٤٥٦	التوحد مع الدور الجنسى وعلاقته بنمو الشخصية
٤٦٨	علاقة الطفل بآترابه
٤٧١	العوامل التى تؤثر فى تقبل الأتراب للطفل وفى مكانته بينهم
٤٨٠	وظائف جماعة الأتراب فى التطبيع الاجتماعى
٤٨٣	تأثير الأسرة فى الطفولة المتوسطة
٥٠١	مصادر القلق والصراع فى الطفولة المتوسطة
٥١٥	مراجع وقراءات اضافية

الفصل الثانى عشر - النمو خلال سنوات الطفولة المتوسطة

٥٢٥	٢ - التوافق مع المدرسة والنمو العقلى
٥٢٦	خصائص البيئة المدرسية ومتطلباتها
٥٣٠	المكانة الاجتماعية الاقتصادية والتحصيل المدرسى
٥٣٧	النمو الجسمى وعلاقته بالتحصيل المدرسى
٥٤١	قياس الذكاء
٥٥٨	الأداء العقلى وعلاقته بالشخصية والممارسات الوالدية
٥٦٩	العمليات العقلية العامة عند الطفل
٥٨٢	التفاوت فى الخبرة المدرسية
٦٠٩	مراجع وقراءات اضافية

تقديم الترجمة

كل الباحثين في علم النفس يجمعون على أهمية مرحلة الطفولة ،
ويرون ضرورة العناية بدراستها .

من هؤلاء على سبيل المثال ، أصحاب التحليل النفسي الذين فصلوا
القول في مراحل تطور النمو النفسي الجنسي في مرحلة الطفولة ، والذين
بينوا اثر الخبرات المبكرة والصدمات الأليمة في الطفولة على الجوانب
الانفعالية من شخصية الفرد في الرشد بعد ذلك ، والذين زودوا الباحثين
في سيكولوجية الطفولة بالكثير من الفروض والنظريات التي اندفعوا الى
دراستها وتمحيص صحتها بالأساليب الاحصائية والتجريبية .

ومنهم كذلك أصحاب المدرسة السلوكية الذين أكدوا ما للتعلم
والاكتساب من اثر خطير في تشكيل الجوانب المعرفية والانفعالية من
شخصية الفرد ، والذين بينوا ان الطفولة بطبيعتها هي مرحلة التعلم
والاكتساب الأولى ، ومن هنا كانت أهميتها ، والذين أوضحوا كيف ان
التعلم الذي يتم في مرحلة الطفولة انما يحدث في آونة يكون فيها التعلم
خاضعا كل الخضوع أو أكثره للظروف والشروط التي يفرضها المعلم أو
الأبوان ، الأمر الذي يجعل للمكافأة الإيجابية والسلبية قيمة عظمى ، وكيف
ان الفرد لا تكون في جعبته أو مكنته ، وهو لا يزال طفلا ، استعدادات
للاستجابة مختلفة متعارضة بحيث تعطل تعلم الاستجابة المقصودة ،
وكيف ان الطفولة مرحلة مبكرة متقدمة في حياة الفرد بحيث ان ما يتعلم
فيها من استجابات يتمنع بقدر كبير هائل من التكرار أو عدد المحاولات
وبالتالي من مرات الأثابة أو المكافأة ، الأمر الذي يترتب عليه أن تزداد
أهمية مرحلة الطفولة وما يتم فيها من التعلم والاكتساب .

ومن أولئك كذلك بعض الباحثين من أمثال دونالد هيب (Donald Hebb)
ممن جنحوا عند بناء نظرياتهم الى إرسائها على قواعد من الحقائق
والفروض الفيزيولوجية . وقد ميز هيب نوعا من التعلم يحدث في الطفولة
أو أول الحياة أطلق عليه اسم التعلم الأولى على أساس أنه ترسي في أثنائه
أنماط للنشاط الكهربى العصبى (neural firing patterns) يكون لها
تأثيرها في تحديد كل أنواع التعلم والاستجابات التالية في المستقبل .

مرحلة الطفولة اذن لا خلاف على أهميتها بين الباحثين . وهم جميعا
يدركون أن كثيرا من النصوص والمفاهيم التي قد تذهب اليها على أساس
من البدهة أو الفطنة أو الخبرة الامبيريقية المستمدة من حياتنا العامة
ومفاعلاتنا الاجتماعية بعضنا مع بعض قد لا يكون دقيقا ، بل وقد تثبت
الأبحاث العلمية التجريبية المنضبطة خطاه . من ذلك أنه ليس صحيحا
بصفة عامة أنه كلما كانت الخبرة أسبق في حياة الفرد ازداد أثرها في
شخصيته ، فان أبحاث سكوت (Scott) تبين وجود ما يسمى بالفترات

الدرجة في تاريخ حياة الفرد بمعنى أن بعض الخبرات التي تحدث للكائن الحي في هذه الفترة بالذات من فترات النمو يكون لها أثر أقوى من أثرها حين تقع له قبل هذه الفترة أو بعدها . ولهذا أصبح لزاما علينا أن نتجاوز الخبرة الغفل والتأمل والنظر والبداهة الى التجريب والتحقيق والاحصاء الدقيق ، أعنى أن تنتقل بالدراسة النفسية للطفولة الى الطور العلمى .

وقد مضى زمن كانت دراسة سيكولوجية الطفولة فيه لا تعدو أن تكون تتبعاً أو رصداً لما يحدث عبر سنوات النمو من تغيرات نمائية أو لما يطرأ ويزغ من وظائف نفسية جديدة عقلية أو حركية أو انفعالية أو لغوية أو اجتماعية ، بحيث كانت سيكولوجية الطفولة مقطوعة الصلة بعلم النفس العام وما تسيطر عليه من نظريات كبرى . واصبحنا الآن في سيكولوجية الطفولة نقف موقفاً وسطاً بين الاتجاه الكرونولوجى التقويمى الذى يتزعمه الباحثون من أمثال آرنولد جيزل وشارلوت بوهرل واتجاه آخر جديد يحرص على أن تظل سيكولوجية الطفولة ميداناً من مبادئ علم النفس ومجالاً اضافياً يستفاد منه في تمحيص صحة النظريات النفسية الكبرى من التحليل النفسى والسلوكية ويستفاد بها فيه .

وهذا الاتجاه الجديد الرشيد دعا اليه أساتذة ثلاثة لهم جهود موفقة غزيرة في ميدان سيكولوجية الطفولة من حيث البحث التجريبي والتأليف العلمى . أول هؤلاء الدكتور پول هنرى موسن أستاذ علم النفس بجامعة كاليفورنيا وأحد المشرفين على تحرير المجلات العلمية النفسية الأمريكية:

- Child Development
- Journal of Educational Psychology
- Journal of Child Psychology
- Journal of Consulting Psychology

وأما ثانيهم فهو الدكتور چون جانواى كونجر أستاذ علم النفس الاكلينيكي بكلية الطب بجامعة كولورادو ورئيس لجنة الممتحنين النفسيين التى تشرف على منح تراخيص العلاج النفسى للسيكولوجيين في ولاية كولورادو .

وأما ثالثهم فهو الدكتور جيروم كيجان رئيس قسم علم النفس بمعهد فلز بولاية اوهايو ، ذلك المعهد المعروف بتوفره على الدراسات الواسعة الطويلة للطفولة والاساليب المختلفة لتربية النشء وأثرها في شخصيات الأطفال .

والكتاب الذى بين يديك يمثل أهم الثمرات العلمية لتضافر هذا الفريق من الأساتذة لم نجد أفضل منه مرجعاً نسير به دراسة سيكولوجية الطفولة لطلابنا ممن يدرسون هذا الموضوع على مختلف المستويات من طلاب ومعاهد المعلمين والخدمة الاجتماعية وفن التمريض وكليات التربية والدراسات العليا في علم النفس .

وهو متن دراسي يقرأه الطلاب على أساتذتهم في أكثر من ثلاثمائة كلية وجامعة في الولايات المتحدة ، وقد ظهر في سنة ١٩٦٤ بعنوان :
Child Development and Personality بعد أن قامت على نشره مؤسسة Harper & Row, Ltd., London متضمنا قسمين كبيرين خصص المؤلفون أولهما للطفولة وثانيهما للمراهقة . وقد رأينا أن نبدا بتقديم الجزء الأول منه خصوصا وأنه يستغرق وحده ما يزيد على ستمائة صفحة .

كذلك آثرنا عند تعريب الكتاب أن نبقي على قوائم المراجع الطويلة التي ينتهي بها كل فصل من فصول الكتاب لتكون عوناً لطلاب الدراسات العليا والباحثين عند الرغبة في الاستزادة من المعرفة أو التخصص في بحث موضوع بالذات .

وبعد فانا نلرجو أن نكون قد أسهمنا بهذا الجهد المتواضع في تكوين مكتبة سيكولوجية عربية لدارسي علم النفس والمهتمين بالتربية من الآباء والمعلمين والطلاب في مصر والبلاد العربية على السواء .

مصر الجديدة - أغسطس ١٩٧٠

الدكتور أحمد عبد العزيز سلامة
الدكتور جابر عبد الحميد جابر

الفصل الأول

مقدمة

يتعرض تعريف سيكولوجية الطفولة لشيء تدريجي من التعديل والتحديد ، ذلك أن الاستعراض التاريخي يدلنا على أن سيكولوجية الطفولة بوصفها ميدانا من ميادين البحث كانت تتميز عن بقية ميادين علم النفس بأمر جوهري واحد هو أنها تصب اهتمامها على موضوع معين هو الطفل ، فلم تكن تعبر اهتماما كبيرا لتلك العمليات التي تتصل بالمجالات العريضة للوظائف الانسانية . اعنى أن موضوع سيكولوجية الطفولة قد ظل مقتصرًا على مجموعة من العبارات التي تصف النمو الزمني الكرونولوجي لآلوان من السلوك خلال سنوات الطفولة . كذلك كانت الكتب القديمة التي تبحث في سيكولوجية الطفولة تجنح الى تقديم وصف مفصل لعملية اكتساب الاستجابات الحركية واللغوية من غير أن تحاول الربط بين هذا كله بنظرية عامة في السلوك الا في القليل النادر .

أما هذا الكتاب فانه يقدم عرضا معاصرا أكثر حداثة لسيكولوجية الطفولة ، فهو يهدف أساساً الى معالجة ما تتبدى أهميته من عمليات السلوك الانساني التي تضرب بجذورها الى السنوات الأولى المبكرة . الكتاب اذن يدرس الطفل ، لا لذات الطفل فحسب ، وانما لأن كثيرا من نمو الفرد المبكر يؤثر في قيامه من بعد ذلك بوظائفه ، ولأن كثيرا من القضايا النظرية الخلافية في علم النفس تتطلب منا فهم العقد الأول من حياة الفرد .

على ان علم النفس التكويني أو سيكولوجية النمو الحديثة ، يشترك في أمور كثيرة مع سائر ميادين علم النفس منها أنه يختص بالوصف المفصل الدقيق للسلوك وبتفسيره وبالتنبؤ به . كذلك نجد أن المبادئ العامة الأساسية التي تتصل بالتعلم والادراك والدوافع والعلاقات الاجتماعية تنطبق على سيكولوجية النمو كما تنطبق على سائر فروع العلم الأخرى . بل اننا لو تحرينا الحقيقة لوجدنا أن كثيرا من جوانب السلوك عند الطفل لا سبيل الى فهمها الا بعد فهم هذه المبادئ العامة .

ومن أجل هذا نجد سيكولوجية النمو تعتمد على ما ييسر لميدان

علم النفس العام من المعرفة ومصادرها وان كانت تسهم بدورها في بناء علم النفس التى هى فرع من فروعها .

ان كثيرا من مبادئ علم النفس قد صدرت الى حد كبير عن تجارب مختبرية على الحيوانات او على الناس ، ولكن في ظروف ومواقف متكلفة صناعية جدا . لهذا كثيرا ما يصعب علينا ان نتبين ما لهذه المبادئ من قيمة من حيث تفسيرها للسلوك تفسيراً عاماً . اما اذا تبين لنا امكان انطباق هذه المبادئ على سلوك الاطفال ، ترتب على ذلك ازدياد قيمة هذه المبادئ ازدياداً كبيراً . هكذا نرى ان ميدان سيكولوجية الطفل هو بمثابة حجر المحك الذى نتبين به ما للمبادئ السيكولوجية من قيمة وعمومية ؟

الأهمية العلمية لسيكولوجية الطفولة

ان كان لدراسة سيكولوجية الطفولة أهميتها النظرية كما رأينا ، فان هناك اسباباً علمية جوهرية ثلاثة تملئ علينا دراستها :

١ - فهم الطفل

اول هذه الاسباب هو ان يصبح لسلوك كل فرد من الأطفال معناه ووضوحه . ذلك ان الباحث يستطيع من خلال البحث المنظم للنمو النفسى والتوافق الاجتماعى ان يقف على ما هو « عادى » بالنسبة للطفل عند سن معينة . وهو يستطيع بعد ذلك ان يفيد من هذه المعرفة في تقويم كل واحد من الأطفال ، وفي ان يتبين ما اذا كان الطفل يتقدم ويتحسن كما ينبغي له ان يتقدم ويتحسن ، وهل هو متوسط أم دون المتوسط أم متفوق في هذه الشاحية أو تلك ؟ أو هل هذا الطفل وهو يبدأ في تعلم الشيء سابق أو متأخر أم مساو للأطفال العاديين ؟ وهل هو يفهم عددا من الكلمات يساوى عدد ما يفهمه الطفل العادى من الكلمات ؟ وهل هو يستطيع ان يجيب على نفس العدد من أسئلة اختبارات الذكاء ، أو على أسئلة بنفس الدرجة من الصعوبة ؟ وهل له نفس القدرة على الضبط الانفعالى ؟ وهل هو يشارك في النشاطات الاجتماعية التى ينفس فيها الأطفال الذين هم اكبر أم اصغر منه أم في سنه ؟ ان وجود معايير أو مقاييس للنمو نقارن بها الأطفال أمر يعيننا على تشخيص مشكلات النمو الجسمى والنفسى على السواء .

ثم ان سيكولوجية الطفولة تتضمن كذلك دراسة ما للطفل من نواح وراثية وتكوين جسمى وما يدور بداخله من عمليات بيولوجية وكيميائية

وفسيولوجية ، وما يتعرض له من قوى البيئة . وهذه النواحي جميعها تعمل معا لتؤثر في نموه الجسمي والعقلي وفي صحته النفسية وتكيفه الاجتماعي . كما أن فهم هذه العوامل وما يقوم بينها من علاقات قد يساعد على حل أنواع المشكلات السلوكية التي تأتي بالأطفال الى محاكم الأحداث ، ومؤسسات الرعاية الاجتماعية ، والى مكاتب المختصين بعلم النفس وعيادات الأطباء النفسيين .

مثال ذلك أن طفلا في الشهر الثامن من عمره قد يأتي به أبواه الى مؤسسة ما للعناية بالطفولة أو الى عيادة الطبيب لأنهما يشعران بأنه لا يتقدم بنفس السرعة التي يتقدم بها غيره من الأطفال .. فهما يقولان انه يبدو غير متجاوب أو قليل الاستجابة بصفة عامة ، عديم الاهتمام بالناس أو بالبيئة . وقد يظهر مقاييس النمو انه - اذا قيس بمعايير الأداء الخاصة بالنسبة للأطفال من عمره - متأخر في نموه الحركي أو الحسي .

ثم ان هذه النتائج قد توحى بصفة مبدئية جدا احتمال تخلفه العقلي وذلك على الرغم من أنه يكاد يكون من المستحيل أن تقوم بتشخيص الأداء العقلي للطفل يبلغ من حداثة السن هذه المرتبة .

ثم ان هذه النتائج قد توحى بصفة مبدئية جدا احتمال تخلفه العقلي والحركي بالضالة الشديدة في الحجم ، لكان من الواجب عرضه على الطبيب بغية إجراء الكشف الطبى الدقيق عليه . وقد يكشف الفحص عن أن الطفل يعاني من قصور في الغدة الدرقية . فقد أظهرت الأبحاث السابقة أن هناك بالنسبة لنوع خاص من التخلف العقلي يسمى بالكشم (Cretinism) علاقة وثيقة بين قصور اليود في افراز الغدة الدرقية وبين التخلف العقلي والجسمي . والعلاج باليود شديد الفعالية في كثير من الحالات في تنشيط كل من النمو الجسمي والنمو النفسى ، خصوصا اذا اكتشفت الحالة في وقت مبكر .

في مثل هذه الحالة تكون المقارنة بين قدرات الطفل وبين معايير النمو الحركي والحسي قد أوضحت تخلف الطفل في هذه النواحي . كما تكون الحقائق التي توصلنا اليها بالبحث والتي تظهر العلاقة بين التخلف النفسى وحجم الجسم من ناحية وبين قصور الغدة الدرقية من ناحية أخرى قد أفادتنا عند اقتراح العلاج . وبالاختصار نقول ان المعايير - حين تستخدم كأساس في التشخيص وفي معرفة العلاقات المتبادلة القائمة بين هذه العوامل ذات قيمة في وصف خطة العلاج .

وهناك مثال آخر نوضح به ما للمعرفة بسلوكية الطفولة من قيمة ونفع عملي . وهو مثال نستمد من ميدان جنوح الأحداث . فقد دأب طفل في العاشرة من عمره من طبقة متوسطة وذكاء عادي على سرقة الدراجات من غيره من الأطفال في الحي حتى انتهى الأمر الى تقديمه الى محكمة الأحداث . ومن شأن جنوح الأحداث أنه قد يتخذ دليلا على اضطراب في الشخصية لما أظهرته الأبحاث في هذا الميدان من أن جنوح الأحداث كثيرا ما يعود في نهاية الأمر الى مشاعر عميقة عند الطفل بنبذ الآخرين له وبانعدام الأمن والطمأنينة في حياته الأسرية . والمختص بعلم النفس في المحكمة اذا عرف نتائج أمثال هذه الأبحاث استطاع أن يتخير لنفسه الأسلوب الذي يعمل به على علاجها ، فتراه يحذر من أن يشير لدى الطفل الشعور بنبذ الآخرين له . وهو أن تبين وجود مثل هذه المشاعر عند الطفل جعل يبحث عن مصادرها ويعمل على التخفيف من حدتها .

وهنا نقول ان أساليب العلاج النفسي يمكن أن تستخدم مع الطفل الجانح . كما أن الهدف من العلاج عندئذ يتركز في أن نسمح للطفل بالتعبير عن مشاعره بحرية ، وفي أن ندرسه على فهم العوامل المتعلقة بسلوكه الذي لا يقره المجتمع . بحيث أنه لو ازداد حظه من الاستبصار (التفهم الانفعالي) وتمكن من التخفف من توتراته الانفعالية ، استطاع أن يعيد من بناء اتجاهاته الانفعالية وسلوكه .

كذلك قد يحاول المختص بعلم النفس التعديل من بيئة الطفل اذا هو استطاع الى ذلك سبيلا . وهو اذا اتصل بأسرة الطفل الجانح وعمل معها قد ينجح في الانتقاص من الصراعات والعناء بالأسرة . وعندئذ قد يدرك الطفل أن موقف الأسرة الجديد المعدل ليس من النبذ بمثل ما كان عليه مما يؤدي الى أن يصبح الطفل أقل اندفاعا الى ارتكاب أفعال الجنوح . وحينئذ نقول في مثل هذه الحالة أن النتائج العلمية التي تتصل بالعلاقة بين البيئة المنزلية ومشكلات الشخصية يمكن أن يستفاد منها في تعديل سلوك الطفل ، وفي أن نجعله من ذلك النوع الذي يرضى عنه المجتمع وبقدره .

٢ - فهم سلوك الراشدين

ودراسة سيكولوجية الطفولة تزودنا بالأساس الذي لا بد لنا منه لكي نفهم سلوك الراشدين فهما أكثر دقة . ذلك أن البيانات الاكلينيكية المستمدة من تواريخ الحالات الخاصة بالمجرمين والمرضى في العيادات والمستشفيات العقلية تكشف لنا عن ان سوء التوافق الشخصي والاجتماعي

الذى يشيع بين الكبار يعود بصفة دائمة تقريبا الى الخبرات التى لقيها الفرد فى حياته المبكرة . ولقد كان لسيجموند فرويد ، أبو التحليل النفسى ، الفضل فى أن أظهر بقوة ملاحظات الطفولة من أهمية . كما استطاع بتحليلاته النفاذة للمرضى الذين كان يعمل معهم ان يوضح صدق قول الشاعر « الطفل أب للرجل » .

ونحن نقول بصفة عامة ان بذور الشقاء والتعاسة التى نجدها عند بعض الراشدين ، ومشاعر النقص والقصور لابد لنا من أن نبحث عنها فى طفولة الفرد . ولذلك كان علينا ، لكى نفهم مشكلات الراشدين النفسية بعمق وتدبر ، أن ندرس تاريخ نمو الفرد فى المراحل المبكرة .

على أن السلوك الشاذ ليس فريدا من حيث انه يضرب بجذوره الى الطفولة ؛ لأن كثيرا من الخصائص الهامة لشخصية الفرد الراشد العادى وأنماطه السلوكية ، تعود كذلك الى عوامل معينة فى حياته المبكرة . ان الرجل قد يكون خجولا انسحابيا أو ودودا مقداما ، كريما أو بخيلا ، استقلاليا فى أفعاله أو اتكاليا على الآخرين ، كسولا قعودا أو طموحا ، متوترا أو مسترخيا أو عدوانيا . وهذه الخصائص جميعها تعود الى تاريخ نمو شخصيته بصفة عامة ولكنها تعود بصفة خاصة الى الخبرات الخاصة به التى لقيها فى طفولته . كذلك نقول ان الأهداف العريضة التى يتوخاها المرء فى حياته ، وفلسفته العامة فى الحياة واختياره للمهنة وما يتطلبه من مهنته من اشباعات ، ونوع الشريك الذى يريده لحياته ونوع الآمال التى يعقدها على أطفاله لا تتضح لنا تماما الا فى ضوء تاريخ النمو بأكمله .

٣ - فهم المشكلات الاجتماعية

ثم ان هناك سببا رئيسيا آخر لما نلاحظه من الاهتمام الجسالى ببيكولوجية الطفولة هو ان الأدلة تتواتر على أن المشكلات الاجتماعية الجوهرية وثيقة الصلة بتكوين شخصية الفرد والعوامل المحددة لها . مثال ذلك أنه قد تبين أن ما يقوم بين الجماعات من صراعات كثيرا ما يعبر عن الخلافات الشخصية بين أعضاء هذه الجماعات . كذلك قد اتضح ان الاتجاهات الاجتماعية الحيوية من قبيل الاتجاهات نحو الأمم الأخرى ونحو جماعات الأقلية ونحو الديمقراطية والفاشية وان النشاط السياسى أو قلة الاهتمام بالشئون السياسية كلها متصلة اتصالا مباشرا بنمو الشخصية وتكوينها . مثال ذلك أن الأبحاث قد أظهرت أن ما قد يشيع بين الأطفال والكبار من مشاعر العداوة للأقليات أمر يتعلمه الفرد لا شك من الآخرين . الا ان هذه المشاعر تضرب بجذورها وتستمد شيئا

من قوتها مما كان الطفل يشعر به من سخط على الوالدين وكرهية لهما .
وواضح أن الأبحاث التي من هذا النوع تفدنا بالدليل الباهر على أن
تأثير الطفولة متصل مستمر دائم .

الفرض من هذا الكتاب

غايتنا في هذا الكتاب بصفة عامة تتلخص في أن نتابع عملية النمو
التي تمر بها شخصية الطفل من جميع نواحيها . أعني أننا سنحاول أن
ان نجمع فيه من البيانات والمعلومات ما يتصل بالإجابة على أسئلة
ملحة من قبيل : كل طفل يتحول فيما بعد إلى راشد معين له خصائصه
وسماته ، فلماذا يحدث هذا ، وكيف تراه يحدث ؟ ترى ما هي المصادر
الفطرية والتكوينية والبيئية لعاداته ومشاعره وانفعالاته ومهاراته
العقلية واتجاهاته ؟ كيف يتم له اكتساب جوانب معينة من شخصيته ؟
ما هي بذور المرض النفسي (العصاب) وسوء التوافق في الطفولة ؟ وقد
سبق أن أشرنا إشارة سوف تزداد وضوحا وجلاء كلما مضينا في الكتاب
- إلى أن هناك عوامل كثيرة تعمل بأساليب معقدة ، منفردة ومجموعة
على انحاء مختلفة ، لابد وأن نتطرق إليها حين نحاول الإجابة عن هذه
الأسئلة .

ان نمو الشخصية يمكن ان ينظر اليه على أنه عملية متصلة مستمرة
في غاية التعقيد ، عملية تتضمن التفاعل بين كائن عضوي بيولوجي وبين
بيئته المادية والنفسية والاجتماعية . وعلى هذا فلا سبيل إلى أن يتشابه
فردان كل التشابه من حيث الشخصية بسبب أنه لا سبيل إلى أن
يجابه فردان نفس الأنماط من المؤثرات في النمو ؛ وتفصيل ذلك أنه
لا يحدث مطلقا ، اللهم إلا في حالة التوائم المتطابقة، أن تتشابه الاستعدادات
الوراثية عند فردين من الناس . ثم انه كلما تقدم النمو ومضى ، أخذت
الفروق تعظم وتزداد بين الناس بسبب ما بينهم من فروق فردية في
عوامل التنضج وفي عمليات ما قبل الميلاد وما بعده .

وعملية النمو على درجة عالية من التعقيد ، ولهذا فان عناصرها
الجسمية والانفعالية والعقلية والاجتماعية لا يستقل أو ينفصل أحدها
عن الآخر . وانما هي مترابطة فيما بينها ترابطا وظيفيا بحيث ان العوامل
الانفعالية قد تؤثر في جانب مثل الصحة الجسمية ، كما أن سوء التوافق
الانفعالي قد يؤثر في الأداء العقلي . وفي هذا الكتاب سنجعل أكثر اهتمامنا
بأمثال هذه العلاقات .

لكننا قد نضطر ، لكي نزود القارئ بأساس للفهم إلى أن نفصل أو

نعزل هذا الجانب أو ذاك من جوانب الشخصية والى أن نناقشه وحده .
عندئذ على القارئ أن يظن الى أن هذا التجريد لا بدعو اليه الا توخى
السهولة في العرض فقط ، والى أن الشخصية النامية الناشئة عبساره
عن جوانب متشابهة موحدة واسعة لا يمكن لجانب منها أن ينفصل عن
بقية الجوانب . السنا نعود أحيانا الى استخدام بعض الأصباغ الخاصة
في الفحوص الفلوروسكوبية (Fluoroscopic) حتى نبرز بعض أجهزة
الجسم ونميزها عن غيرها عند شريح الحيوان ؟ أن من الممكن كذلك أن
نميز جانبا من جوانب الشخصية بأن نفرد على حدة ونسلط عليه وحده
ضوء الانتباه . وفي كلتا هاتين الحالتين لا سبيل الى التفاضل أو التعامى
عما يربط بين التكوين كله من وحدة أساسية هي الكائن البيولوجى من
جهة أو الشخصية من جهة أخرى ، وذلك على الرغم من أننا نستطيع أن
نعزل جانبا من هذا أو تلك عزلا مؤقتا بقصد إجراء المزيد من الفحص
الدقيق .

كذلك قد يكون من المفيد لنا عمليا أن نندبر بعض الجوانب المنفصلة
من النمو . بمعنى أن الدراسات التى تنصب على قطاع واحد من قطاعات
النمو كالقدرة الحركية مثلا قد تزودنا بالمعلومات الأساسية ، وتمدنا
بالمعايير التى تفيدنا فى تقدير المستوى الذى وصل اليه الطفل فى النمو .
ولكننا نقول مع ذلك أن تقدير قطاع واحد من قطاعات النمو لا يمكن أن
يكون له معنى ودلالة الا اذا تدبرنا وشملنا بنظرنا سائر جوانب النمو
ومختلف العوامل البيئية فى نفس الوقت .

مثال ذلك أن تأخر النمو الجسمى فى حالة معينة قد لا يكون من بين
العوامل الجوهرية التى تحدد التوافق النفسى عند الطفل . ولكننا نعلم
مع ذلك أن اتجاهات الأبرين نحو الطفل قد تتأثر بحجمه وأبعاد جسمه .
ومن عادة الكبار أيضا أنهم يميلون الى معاملة الطفل المتأخر فى النمو
الجسمى — على علم منهم أو على غير علم — وكأنه أقل سنا أو أدنى مما هو
عليه ، لا لسبب الا لأنه أقل حجما من أترابه . ولما كان الطفل يستمد
اتجاهه نحو نفسه الى حد كبير من اتجاهات الآخرين نحوه ، فإن مشاعر
النقص والقصور قد تبدأ فى التكون عنده . وهذه بدورها قد تؤثر فى
توافقه الاجتماعى والانتعالى بصفة عامة . وهكذا يتبين لنا أن تأثير العامل
الواحد مثل الجانب الجسمى فى نمو الطفل لا سبيل الى فهمه الا فى ضوء
القوى العامة الشاملة التى تؤثر عليه .

خطة الكتاب

ان خطتنا العامة في هذا الكتاب هي أن نتعقب نمو الشخصية بصفة زمنية (كرونولوجية) تاريخية . والنمو عملية متصلة مستمرة تبدأ من لحظة الحمل . ولهذا فان فصول الكتاب تركز الانتباه على المراحل المختلفة من حياة الطفل في ترتيب تاريخي زمني (كرونولوجي) وان كنا لم نعمل الى اتباع هذا التقسيم التعسفي الا بقصد توضيح العرض وتسهيله فقط ؛ لما هو معلوم من أن عملية النمو الفعلية تتبع كل مرحلة فيها ما يسبقها من مراحل في تسلسل وتدرج ، وفي غير ما ترتيب منفصل متقطع .

في حدود هذا الاطار الكرونولوجي سنحاول الاستفادة مما صار يعرف باتجاه (الفترات الحرجة) في النمو . وهذه وجهة من وجهات النظر تذهب الى أن هناك أحداثا معينة يكون لها أثر جوهري اذا هي وقعت في فترات معينة خاصة من حياة الفرد ، ولا يكون لها أثر بالمرّة اذا هي وقعت في غير ذلك من الفترات . وأن التدخل في عملية النمو أو الاساءة اليها خلال فترة زمنية حرجة يكون له آثار عظيمة على النمو في المستقبل ، على حين أنه قد يكون عديم الأثر في فترات زمنية أخرى . مثال ذلك أن انعدام مادة كيميائية معينة من البيئة الغذائية لجنين الفأر خلال الأسبوع الأول من حياته كجنين تؤدي عادة الى موت الجنين من قبل الولادة ، على حين أن انعدام هذه المادة الكيميائية من بعد ذلك بأسبوعين لا يكون له الا أثره الأثر على نمو الحيوان (11) .

لقد تبين من الناحية النفسية أن الفترة التي تقع بين الأسبوع الثالث والأسبوع السابع من العمر من حياة الكلاب فترة حرجة بالنسبة لنموها الاجتماعي (16) ؛ ذلك أن انعزال الجرو خلال هذه الفترة يؤدي الى ظهور الخوف والجنون في استجابته لكل من الكلاب والناس على حين أن انعزاله في أية فترة زمنية أخرى لا يكون له هذا الأثر . بحيث يصبح نمو الاتجاه الاجتماعي الايجابي نحو الناس وسائر الحيوانات متوقفا على ما يحدث خلال هذه الفترة الحرجة التي تمتد من الأسبوع الثالث الى الأسبوع السابع ، وسوف نرى فيما بعد أن هناك أسبابا قوية تحملنا على القول بأن السنتين الأوليين من حياة الطفل بمثابة فترة حرجة تتوقف عليها نشأة الاتجاهات الايجابية عند الطفل نحو البيئة الاجتماعية .

والخلاصة أننا سوف نؤكد على أهمية بعض الأحداث المعينة التي تقع خلال مراحل معينة من مراحل العمر ، لأن هذه الأحداث تلعب

كما يبدو - دورا رئيسيا فيما يستقبل من سلوك الطفل . ولعل خبرات التغذية التي تحدث خلال السنة الأولى ، وعمليات التطبيع الاجتماعي خلال السنة الثانية والثالثة ، ودخول المدرسة والاتصال بالأتربة (أو الأقران) خلال السنة الخامسة هي بعض الأمثلة على هذه الأحداث الحرجة التي تقع في فترات معينة من نمو الطفل .

كذلك سنقوم في هذا الكتاب بتخيل كل جانب من جوانب نمو الشخصية في ضوء الخبرات المتقدمة والخصائص المترتبة عليها ، والسلوك ، والأحداث ، ومرحلة العمر التي تحدث فيها . ومعنى هذا أننا سوف نناقش سلوك الطفل واهتماماته واتجاهاته ومشاعره من حيث :

١ - العوامل التي سبقت في تاريخ الطفل (البيولوجية أو النفسية أو الاجتماعية) التي تؤدي إلى نمو هذه الخصائص والتأثير فيه .

٢ - أهمية هذه الخصائص بالنسبة لما يستقبل من نمو الطفل . وبالاختصار نقول ان علينا أن نرجع البصر إذا أردنا أن نفهم العوامل الكثيرة (المتقدمة) التي يستند إليها سلوك الطفل حاليا . . . وعلى العكس من ذلك لابد لنا من أن ننظر إلى الأمام لكي نرى كيف تؤثر خصائصه الحالية وسلوكه في الحاضر في شخصيته المستقبلية (التالية) .

على أن علم النفس ذاته لا يمدنا إلا بجزء فقط من البيانات التي تعيننا على فهم العمليات المتناهية في التعقيد التي يتألف منها نمو الشخصية . ولهذا كان على سيكولوجية الطفولة بصورتها الحديثة أن تفيد من عدد كبير من العلوم الأخرى . علينا أن نلم إلى حد ما بعلم الوراثة لكي نفهم النحو الذي تؤدي به الوراثة عملها . كذلك أمدنا علم الطب الحديث ، وخصوصا فرعه المختص بالأطفال ، ببيانات قيمة عن الفروق بين الأفراد في التكوين والوظائف البيولوجية وما يترتب على هذه الفروق من نتائج . أما علم الطب النفسي فقد زودنا بقدر ضخم من الحقائق والنظريات التي تتعلق بالصلة بين أحداث الطفولة وما يتلو ذلك من سوء التوافق : وأما الأحداث الأنثربولوجية والاجتماعية فقد أوردت معلومات ذات قيمة بالغة عن آثار عضوية الفرد في جماعات عنصرية أو أنثولوجية معينة أو في طبقات اجتماعية خاصة أو في طبقات المنبوذين أو في جماعات الأقليات داخل المجتمع الأمريكي وخارجه . والواقع أن علم الشخصية ونموها لا يتحقق له الشمول والدقة إلا إذا ساهمت في تكوينه كل هذه الميادين

وفي رأينا أن الفهم الشامل لا يتيسر أبداً إلا بعد أن تتكامل كل أنواع البيانات والمعلومات المختلفة .

ان علينا أن نعترف بأن سيكولوجية الطفولة لا يزال بعد علما ناشئا ، وأنه على الرغم من أن الحقائق والنظريات آخذة في التراكم بسرعة فائقة في هذا العلم إلا أن هناك مجالات هائلة لا تزال مجهولة بالنسبة لنا تقريبا . ولعل أنسب الطرق الموصلة الى نضج العلم وتقديمه هو أن نستخدم المنهج الذي يعتمد على أكثر من علم واحد والذي يستخدم من كل علم أحسن ما يمكن أن يقدمه .

* * *

الاصول غير العامية لسيكولوجية الطفولة

الكتابات الفلسفية

على الرغم من أن علم سيكولوجية الطفولة في صورته العلمية حديث، النساء نسبياً ، إلا أن كثيراً من الكتاب قد شغلوا أنفسهم في كل فنرات التاريخ بسلوك الأطفال . من ذلك أن افلاطون أدرك أهمية التدريب في الطفولة المبكرة من حيث تحديد ميول الفرد المهنية ، وتوافقه المهني في مستقبل حياته . وقد ناقش في كتابه (الجمهورية) الفروق الكامنة بين الأفراد . كما أوصى بأن تتخذ الخطوات اللازمة لاكتشاف البارز من استعدادات كل طفل حتى يمكن أن توجه إليه ، في زمن ميكر ، مايناسب ومواهبه الخاصة من تربية وتدريب .

وفي أواخر القرن السابع عشر نشر الفيلسوف الانجليزي جون لوك (John Locke) مقالة بعنوان (أفكار تتصل بالتربية) وقد ذهب فيها الى أن المرء يولد وعقله صفحة بيضاء (Tabulae rasae الواح غير مسطورة) . وأنه لذلك يكون ذا استعداد لتقبل كل أنواع التعلم ، وغاية كل التربية عند لوك هي تهذيب الذات وضبط النفس « والقدرة على أن ننكر على أنفسنا الاستجابة لرغباتها اذا لم تتفق هذه الرغبات مع العقل والتفكير » (8) . ورأى أن أحسن الوسائل لتحقيق هذه الغايات هو أن نبدا بتعويد الأطفال على تكرار الذات وهم بعد في المهد . والواقع أن الأساليب الفنية في التدريس التي كان لوك يدعو إليها تشبه الى حد كبير تلك الأساليب التي تعرف الآن بالتعليم النظامي أو التربية المقصودة (Formal Education) .

وأما جان جاك روسو ، الفيلسوف الفرنسي الذي كتب في النصف الثاني من القرن الثامن عشر ، فقد آمن بأن الطفل يولد وهو مزود بحاسة خلقية فطرية . وقد كتب في كتابه اميل (15) أن الطفل « مخلوق بدائي، نبيل noble savage » له معرفة فطرية بما هو طيب وما هو خبيث ، وأن ما يفرضه مجتمع الكبار على الطفل من قيود وتحريمات إنما تعرقله وتضطره الى أن يكون شخصا اقل نبالة وفضيلة . وقد دعا روسو الى الرجوع الى الطبيعة من أجل اصلاح الفرد والمجتمع اصلاحا عاما . وهذه وجهة من شأنها أن تقضي على ما تواضع عليه المجتمع ، وأن تشجع الفرد

على أن يعبر تعبيرا حرا غير مقيد عن نوازه الأصيل التي هي نوازع نبيلة في جوهرها وبطبيعتها .

على أنه ليست هناك ، بالطبع ، أدلة علمية تدعم ما ذهب إليه روسو من أن الأطفال « طيبون » أو « نبلاء » بالطبع . لكن آراءه مع ذلك كان لها أثر هائل في التربية وخصوصا في تأسيس المدارس « التقدمية » التي تؤكد جانب النلقائية والتعبير الحر . ولعله من الطريف أن نذكر هنا أن روسو كان يعد الخبرات التي تعرض للطفل في السنوات الأولى القلائل من حياة الفرد أكبرها أثرا في نموه ونشأته . وبذلك سبق روسو التفكير السيكولوجي الحديث .

وأفلاطون ولوك وروسو هم ثلاثة فقط من فلاسفة كثيرين كان لهم اهتمامهم الصريح أو الضمني بالأطفال ونموهم . وكتاباتهم تعكس في كثير من الأحيان تحليلات فلسفية تأملية نفاذة وإن كانت غير مختبرية . كما كانت نظريات هؤلاء الفلاسفة وأفكارهم — على خلاف مناهج علم النفس المعاصر — لا تستند إلى الملاحظات الدقيقة أو المنظمة . ولكن أفكارهم مع ذلك كان لها أثرها في تنبيه الأذهان ؛ كما كان لكتاباتهم آثار عميقة في النظريات السيكولوجية والتربوية وفي الأساليب الفنية والأبحاث التربوية كذلك .

تراجع حياة الأطفال :

في أواخر القرن الثامن عشر ، أخذ عدد من الباحثين في دراسة الأطفال باستخدام منهج جديد هو الملاحظة الفعلية . من ذلك أن رجلا سويسريا اسمه بستانلوتزى نشر في سنة ١٧٧٤ مذكرات تقوم على الملاحظة الدقيقة التي قام بها لنمو ابنه الذي يبلغ الثالثة والنصف من العمر . وبعد ١٣ سنة نشر تيدمان Tiedeman كتابا يتتبع فيه النمو الحسي والحركي واللفوي والعقلي لطفل واحد خلال السنتين والنصف الأولى من حياته .

وفي القرن التاسع عشر بدأت تظهر سلسلة متتابعة من « تراجع حياة الأطفال » كانت في جوهرها عبارة عن سرد لنمو أبناء المؤلفين أو أبناء أخوانهم وأخوتهم . وقد كان تشارلز داروين البيولوجي الشهير من بين كتاب هذه التراجع (A Biographical Sketch of an infant 1877) وبرونسون الكوت (والد الكاتبة Louisa May Alcott مؤلفة كتاب نساء صغيرات) الذي نشر ترجمته تحت عنوان (ملاحظات عن الظواهر اليومية المتصلة بطفلي الثانية) .

Observations of the Vital Phenomena of My Second Child (1)

ومن شأن هذه التراجم أنها لا تزودنا بالبيانات العلمية الطيبة ، وذلك لعدة أسباب منها أن الملاحظات لا تكون منهجية ، وأنها تتم في فترات غير منتظمة . أضف الى ذلك أن الملاحظة يقوم بها في العادة أب أو عم أو عمه أو خال أو خالة يملؤه الزهو بالطفل ؛ بحيث تصبح ملاحظته وإدراكاته خاضعة للتحييز والانتقاء . أعني أن أمثال هؤلاء كانوا يدركون الجوانب الإيجابية المحمودة من النمو المبكر ، وأنهم كانوا يهملون سائر العوامل السلبية . وأخيرا نقول ان كل ترجمة من هذه الترجمات كانت تستند الى حالة واحدة فقط ، الأمر الذي لا يسمح لنا مطلقا بأن نعمم نتائجها على الحالات الأخرى .

ومع ذلك فقد كان لهذه التراجم ، شأنها في ذلك شأن الأعمال الفلسفية السابقة ، قيمتها من حيث أنها تضمنت بعض المعرفة وعددا من الفروض حول طبيعة النمو . إلا أن هذه التراجم لم تكن أهميتها قائمة على النتائج التي صدرت عنها ، وإنما في أنها أفادت في تحديد المشكلات الرئيسية لسيكولوجية الطفولة ، وفي أنها أشاعت في الناس الرغبة في أن يدرس الأطفال دراسة علمية رصينة .

بدايات علم سيكولوجية الطفولة الحديث

بدأت الدراسة المنهجية المنظمة لجماعات أكبر عددا من الأطفال في أواخر القرن التاسع عشر . وقد كان من رواد هذه الدراسات في الولايات المتحدة الأمريكية ج . ستانلى هول (G. Stanley Hall) مدير جامعة كلارك الذي كان مهتما ببحث « محتويات عقول الأطفال » . ولتحقيق هذا الغرض ، قام هول بتعميم منهج جديد للبحث هو منهج الاستخبار (Questionnaire) الذي يتألف من سلسلة من الأسئلة وضعت للحصول على المعلومات عن سلوك الأطفال والمراهقين واتجاهاتهم واهتماماتهم . كذلك كان هول يجمع الاستجابات المكتوبة على هذه الاستخبارات ما كل من الأطفال وآبائهم على السواء .

ونستطيع أن نقول على نحو ما ان عمل هول الذي استمر الى القرن العشرين ، يحدد بداية الدراسة المنظمة لسيكولوجية الطفولة في الولايات المتحدة . وان كان عمله لا يمكن أن يعد عملا في غاية الموضوعية أو الانضباط بحسب المعايير الحديثة . وقد أتيح للمسائل التي كان يشغل نفسه بها أن تبحث بدرجة أكبر من الدقة العلمية في السنوات الأخيرة . لكنه مع ذلك قد استخدم أعدادا كبيرة من المفحوصين بفرض الحصول على بيانات تكون ممثلة . كما أنه حاول أن يحدد العلاقات بين خصائص

الشخصية ومشكلات التوافق والخبرات الأولية . لهذه الأسباب نقول ان منهج هول في سيكولوجية الطفولة كان يمثل من الناحية المنهجية وعلى التأكيد تفوقا واضحا على المناهج الفلسفية وتراجم الحياة التي تعرضنا لها من قبل .

طبيعة العلم

سوف يكون تأكيدنا في كل هذا الكتاب على أهم النتائج الأمبريقية والمبادئ الأساسية التي تمخضت عن الدراسات التي تم إجراؤها بطريقة علمية في سيكولوجية الطفولة ونمو الشخصية . ولكننا قبل أن تبدأ التعرض لمحتوى ميدان سيكولوجية الطفولة ينبغي لنا أن نتعرض على عجل لطبيعة العلم والبحث العلمي ، وذلك بغرض توضيح الفروق الأساسية بين الدراسة العلمية لسيكولوجية الطفولة وهي الدراسة التي ننفل أنفسنا بها في هذا الكتاب ، وبين الدراسة غير العلمية لسيكولوجية الطفولة تلك الدراسة التي تتمثل في الكتابات المبكرة للفلاسفة وأصحاب تراجم حياة الأطفال .

لو أننا تساءلنا عن ماهية العلم وكيف يؤدي العالم عمله لانصرف أكثر الناس بأذهانهم الى ما أحرزه علماء الفيزياء والبيولوجيا من انجازات جبارة وهم يعملون في مختبراتهم ، والى تطبيقات هذه النتائج العلمية في المشكلات العملية . ولعل أكثر منتجات العلم حظا من الدعاية هو تزايد الأدوات الميكانيكية وتحسن أنواعها ، وكذلك الأساليب الفنية المحسنة في الصناعة والزراعة والوسائل التي هي أكثر فاعلية في الوقاية من الأمراض والعلاج منها .

قد يظن القليل من الناس أننا نعيش في « عصر القلق » ولكن أكثر الناس يرون أننا نعيش في « العصر الذري » أو في « عصر الفضاء » : بل ان قوة العلوم الطبيعية أصبحت الآن غير منازعة . بحيث ان صورة العالم التي كانت تجعله رجلا كثر الشعر شارد الذهن يجلس نفسه في المختبر وعقله في أموز غير عملية ، قد انتهت لحل محلها صورة أخرى هي صورة الرجل المختص بالصواريخ أو العالم الذري الذي يمتلىء بالقوة والحيوية والذي يعمل في نقية بالنفس وبين أشتات أشتات من الأضواء التي تتلأل والأصوات ذات الفولت العالي .

ومع ذلك كله فان الخصائص التي تميز المباحث العلمية عن غير العلمية ليس من بينها كثرة عدد الأدوات ، أو درجة تعقيد الأجهزة ، أو فداحة أنماطها . بل ان استخدام المختبر ليس بلازم الا في بعض

جوانب معينة فقط من البحث العلمى . بدليل أن علم الاركيولوجى (Archæology) والفلك قد جمعت الكثير من المبادئ العلمية الهامة بالشيء القليل من التجريب فى المختبر . دعنا اذن نطرح جانبا هذا المفهوم النمطى عن العالم بوصفه رجلا يلبس المعطف الأبيض فى المختبر ، أو بوصفه ذلك المختص بالفيزياء النظرية الذى يقف الى جانب السبورة . وتعال نسأل ذلك السؤال الرئيسى « ما هو العلم ؟ » .

الواقع أن العلم لا يمكن تعريفه بالأساليب الفنية المادية أو بالأجهزة أو بالمحتوى وإنما هو أسلوب فى عمل الأشياء ، أسلوب فى النظر الى الطبيعة ، أسلوب يقوم على عدد من المبادئ والخطوات المعينة . وكل العلماء بغض النظر عن مبادئ تخصصاتهم يتمسكون بهذه المبادئ والخطوات . من بين هذه المبادئ الأساسية :

أولا - ينبغى أن تكون العبارات العلمية قابلة للفهم والتوصيل . بمعنى أن ما يستخدمه العالم من لغة وأساليب قياس لابد وأن تتضمن كلمات ورموزا يستطيع غيره من العلماء أن يفهموها . وهذا المبدأ يضمن لنا أن يتمكن الباحثون الآخرون من تحصيل صورة واضحة لما تمت ملاحظته ، وأن يتمكنوا من الحصول على هذه الملاحظات والمشاهدات مرة أخرى . وبناء على هذا تكون عبارة من قبيل « رأيت أن حسن كان مضطربا فى الصباح » عبارة غير جيدة من الناحية العلمية بسبب أنها عبارة غامضة ، وأنه من المحتمل أن يقوم الاختلاف بين الناس حول معنى كلمة « مضطرب » . على حين أن العبارة « أخذ حسن يبكى لمدة خمس دقائق ، كما أخذت تصدر عن ذراعيه ورجليه حركات كثيرة غير منضبطة أو محكمة » أقرب الى المقبول علميا ، بسبب أنها عبارة أكثر دقة وأكبر موضوعية . وهنا نذكر أن تراجم حياة الأطفال كانت تتضمن كثيرا من العبارات التى لا توصل توصيلا دقيقا ما تمت ملاحظته من أمور .

ثانيا - القياس الموضوعى : ينبغى أن تكون ملاحظات العالم ومشاهداته بريئة قدر الامكان من التحيز والذاتية . كما ينبغى للعالم عند تقديمه لهذه المشاهدات أو الملاحظات أن يستخدم وحدات للقياس يكون فى استطاعة غيره من الباحثين أن يستخدموها . ولذلك فهالأدوات هى أنسب الوسائل لتسجيل الظواهر الطبيعية . كما صرنا نقيس درجة نضج كل علم من العلوم بمدى امكان تحويل المشاهدات فى هذا العلم الى كميات أو أرقام .

ثالثا - النظرية - من خصائص العلم أن يقوم ببناء فروض أو نظريات

أو تخمينات طيبة حول العوامل المحددة للظاهرة موضوع البحث . ذلك ان العلم يشغل نفسه بأمرين على السواء . اولهما جمع الحقائق وثانيهما القيام بترتيب هذه الحقائق وفق عدد من المبادئ (أو نظرية من النظريات) تسمح بالتفسير المنطقي للحقائق ، كما تسمح في بعض الحالات بالتنبؤ بالوقائع المستقبلية . والقدرة على التنبؤ بالوقائع المستقبلية من أبرز مميزات النظرية . مثال ذلك أن لدينا نظرية (أو عددا من المبادئ المتصل بعضها ببعض) تفسر لنا حركة الأفلاك . ولهذا نستطيع أن نتنبأ بموعد حدوث الخسوف التالي للقمر . ولو أنه كانت لدينا نظرية طيبة تفسر لنا أسباب جنوح الأحداث ، لتمكنا الى حد أكبر من الكشف عن سبب تحول الى الجنوح من الأطفال في وقت مبكر ثم اتخاذ الخطوات الوقائية اللازمة .

رابعا - العلم قابل للمراجعة .

وأخيرا هناك اتفاق عام بين العلماء على أن العبارات العلمية والنظريات العلمية لا بد وأن تكون قابلة على الدوام للتغيير والتعديل . بمعنى أن النظرية تعد « أحسن ما يتيسر من التخمينات في ضوء ما توصلنا اليه الى الآن من معلومات ومعرفة » .

« أن وظيفة العلم هي الجمع المنظم للمعرفة ، ثم التعبير بالرموز عن العلاقات الامبيريقية الثابتة في عبارات عامة قابلة للتوصيل تسمح لنا بأن نستنتج على سبيل الاستدلال القياسي وقائع معينة . ثم ان النظريات العلمية هي أنظمة مفتوحة بمعنى أن العبارات أو القضايا التي تتألف منها هذه النظريات تكون قابلة للمراجعة والتغيير ، وبذلك هي تشجع على نمو المعرفة وازديادها » . (9; 278)

ان دراسة سلوك الأطفال ونموهم يمكن أن تتم بطريقة علمية مثل دراسة حركات الأفلاك أو دراسة التحول الغذائي عند الفيروس سواء بسواء . ولكنه لا سبيل الى أن يتحقق هذا ، الا اذا قمنا بملاحظاتنا ومشاهداتنا للأطفال بطريقة موضوعية ، ثم قمنا بصياغة هذه المشاهدات في عبارات قابلة للتوصيل ، عبارات تؤدي الى بناء النظريات التي من شأنها أن تفسر سلوك الأطفال وتنبأ به .

خطوات في البحث العلمي

عملية جمع المعرفة والوصول الى تفسيرات للطبيعة عملية تنطوي على عدد من الاجراءات وقد قام ماركويس (D. G. Marquis) بمراجعة

العملية وانتهى الى « أنه من الممكن أن نتهين بست خطوات لا يخلو منها
أى بحث كامل » (10, 411) .

وهذه الخطوات يمكن أن تتخذ بمثابة نمط مثالى أو نموذجى للعملية
العلمية . ونحن نلخصها هنا ، لأنها فى مجموعها وبالترتيب ، تكون النمط
الأساسى أو الاجراء المتبع عمليا الذى تبينت قيمته الفائقة فى تقدم العلوم
الفيزيائية والبيولوجية . كما أن هذه الخطوات ميسورة كذلك وبأنفس
الدرجة فى بحث مسائل العلوم الاجتماعية وسيكولوجية الطفولة .

الخطوة الأولى : يبدأ البحث بتقرير وجود مشكلة ما (صياغة
المشكلة) . ومنبع المشكلة هنا قد يكون مجرد الفضول العلمى ، أو قد
يكون موقفا عمليا من قبيل المشاكل الصحية الفردية أو المشكلات
الاجتماعية . ومن ذلك أيضا أنه اذا داهمنا مرض لم نتعرف عليه من
قبل ، جعلنا نشير الأسئلة عن مصدره وأصله . ولو أن طفلا عادى الذكاء
فى العاشرة من عمره لم يتمكن من القراءة لتطلبت حالته مزيدا من البحث
السيكولوجى . واذا ازداد جنوح الأحداث بمعدل مزعج لبدأ الناس
يتحIRON فى العوامل التى تكمن وراء الجنوح . هذه اذن كلها مواقف
تمثل مشكلات (إراجماتية) عملية لابد من حلها تحقيقا للصالح العام .
لكنها مع ذلك مشكلات عامة ، ولابد من صياغتها صياغة دقيقة من قبل
أن نمضى فى البحث العلمى . فالسؤال : « ما هى أسباب جنوح الأحداث ؟ »
سؤال عريض لابد من تقسيمه الى أسئلة فرعية محددة حتى يتيسر
الوصول الى حل علمى ، أسئلة مثل « ما هى سمات الشخصية التى
يتميز بها الأحداث الجانحون ؟ » أو « ما نوع البيوت التى يخرج منها
أمتال هؤلاء الأطفال ؟ . أو ما تأثير الذكاء على مبلغ استعداد الطفل لارتكاب
أفعال الجنوح ؟ » .

الخطوة الثانية : هى « مراجعة المعرفة - مراجعة ما عرف عن
الموضوع أو ما قاله الآخرون فى شأنه من قبل » (10, 412) . وهذه
خطوة تتضمن استعراضا شاملا للأعمال العلمية السابقة المتصلة
بالموضوع ، وكذلك الأعمال الفكرية والكتابات التأملية . ولعله من الممكن
عند هذه الخطوة استعراض التحليلات الفلسفية والسجلات المختلفة من
قبيل تراجم حياة الأطفال التى ذكرناها من قبل لنتبين طبيعة التفكير
السابق والأبحاث القديمة فى المشكلة . فلو أننا كنا بصدد موضوع مثل
جنوح الأحداث لكان من الممكن أن توضح لنا كتابات العاملين فى محاكم
الأحداث (من قضاة وأطباء نفسيين) ، ومختصين نفسيين ومختصين

اجتماعيين) أسلوب معالجة بعض المشكلات التي قمنا بصياغتها في الخطوة الأولى .

الخطوة الثالثة : وتسمى بالملاحظة المبدئية ، وهي بداية العمل العلمى .
التمعق ، لما هو معروف من أن الملاحظة هي العملية الأساسية أو العنصر الذى لا غنى عنه لكل بحث علمى . والاهتمام فى هذه الخطوة ينصب على جمع الحقائق وأوصاف الظواهر التى قد تكون لها أهميتها فى حل المشكلة .

مثال ذلك ، أننا لو كنا بصدد البحث فى سمات شخصية الخلد الجانح ، لكان من الممكن أن تقوم بالملاحظة المبدئية عن طريق المقابلات غير الرسمية التى تعطى مدى عريضا من المعلومات الأساسية والتى نعقدها لجماعة من الجانحين . وقد يستطيع الباحث عندئذ ، وعن طريق البيانات التى يجمعها بهذه الوسيلة أن يحصل انطبعا مبدئيا عن الخصائص المعينة التى يتصف بها الجانحون والتى تتعلق بالسلوك المناهض للمجتمع .

ثم أننا قد نستق - عن طريق هذه المقابلات التمهيدية - أهم المفاهيم والأفكار التى يمكن استخدامها فى الخطوات التالية . مثال ذلك : أن الدلائل قد تشير الى أن الجانحين يتسبون سائر الأطفال فى بعض جوانب الشخصية ، ويختلفون عنهم فى بعضها الآخر وبذلك يتيسر لنا عدد من المفاهيم أو الأفكار نستخدمها عند مواصلة البحث ، مفاهيم تتعلق بالخصائص التى يخلف الجانحون فيها عن حد السواء .

الخطوة الرابعة : هي تكوين الفروض أو النظرية . العالم هنا يكون على استعداد لأن يتقدم بفرض (أحسن تخمين عنده ، اقتراح مبدئى أو حدس مؤقت) يتصل بالمشكلة التى وضعناها فى الخطوة الأولى من العملية العلمية . وهذا الفرض (أو الفروض) لابد وأن يبنى على الدراسات السابقة والملاحظات المبدئية التى قام بها العالم نفسه ، وهو يتضمن فى العادة تفاسير لمبدئيات ، تفاسير قد صيغت فى عبارات تحدد العلاقة بين المتغيرات ، مثل العلاقة بين الحجم وضغط الغاز ، أو بين متغيرات الشخصية والجنوح ؛ أو بين الأساس الاجتماعى والاقتصادى والذكاء . أما النظريات فإنها أنواع من التفاسير أو العبارات التى تحدد العلاقات بعد أن تكون قد صيغت ووضعت فى صورة أشمل وبمفاهيم أكثر تجريدا ، وبعد أن تكون قد تضمنت عدة فروض مختلفة .

وعلى هذا ؛ فإن الباحث قد يفترض ، بعد دراسته للعلاقة بين

الشخصية وجنوح الأحداث أن أبرز الخصائص أو أهم العوامل الكامنة في جنوح الأحداث هي مشاعر القصور والنبذ . لكن العالم مع ذلك لا يملك أن يقبل هذا الفرض أو يرفضه إلا بعد أن يقوم بتحصيله واختباره . ومعنى هذا بالطبع أن الفرض لابد وأن يصاغ في صورة قابلة للاختبار والتمحيص .

الخطوة الخامسة : وهي اختبار الفرض (أو الفروض) وتمحيصها بعد أن قمنا بفرضها في الخطوة الرابعة . ومن شأن الفروض العلمية دائماً أنها تنطوي على شيء من التنبؤ . ولهذا كان علينا أن نقبل الفرض إذا تحقق لنا أن ما ينبأ به الفرض أمر واقع صحيح ، وأن نرفضه ونتخلى عنه إذا كان ما يتنبأ به الفرض شيئاً لا صحة له .

ففي مثالنا التوضيحي نجد الباحث قد افترض نوعاً من العلاقة بين عوامل الشخصية وجنوح الأحداث . وهذا افتراض يمكن أن نتنبأ على أساسه بأن مشاعر النبذ والقصور لابد وأن تكون أكثر شيوعاً بين الجانحين منها وبين غير الجانحين من الأطفال . ومن الأساليب التي يمكن تمحيص هذا الفرض بها أن نعمل إلى تكوين مجموعتين من الأطفال ، أحدهما تتألف من الجانحين والثانية من غير الجانحين ، متفقتين فيما بينهما من حيث السن والجنس والذكاء والمستوى الاجتماعي والاقتصادي ، ثم نجعل كل واحدة من المجموعتين موضوعاً للبحث عن طريق الاختبارات النفسية المتعددة والمقابلات السيكياترية المتعمقة . فإذا تأكد لنا من البيانات التي نحصل عليها من الاختبارات والمقابلات أن الأطفال الجانحين تكثر عندهم بالفعل مشاعر النبذ والقصور إلى درجة أكبر منها عند غيرهم ، تبين لنا من هذا أن التنبؤ - وبالتالي الفرض - قد تأكد وتحقق . وأما إذا لم تكن هناك فروق بين المجموعتين ، ترتب على هذا ضرورة التخلي عن الفرض وتبذره ، ووجب علينا البحث عن فرض جديد يفسر لنا هذه النتائج . ومن الطبيعي أن هذا الفرض الجديد لابد وأن يتحصن هو أيضاً من قبل أن نتقبله . وهكذا نرى أن عملية بناء صرخ المعرفة العلمية تتطلب دوام صياغة النظريات ، ثم اختبارها ثم إعادة صياغتها واختبارها من جديد ، وهلم جرا . من هذا الطريق نصبل إلى نظريات تكون مرضية إلى حد أكبر ، أعني نظريات تكون لها القدرة على تفسير عدد أكبر وأكبر من الحقائق والمشاهدات .

الخطوة السادسة : هي نقل النظرية التي ثبتت صحتها إلى مجال التطبيق أو الاستفادة من الفرض بعد أن تحقق .

حين تثبت صحة التنبؤات المستمدة من الفرض ؛ يطمئن العالم الى ان فرضه صحيح ، والى انه يستطيع ان يفيد قائدة عملية منه . لنفرض انه قد تأكدت لدينا صحة الفرض الذى يذهب الى أن ما يشعر به الجانحون من مساعر النبذ وانعدام القيمة هو أهم العوامل التى يستند اليها سلوكه المناهض للمجتمع . عندئذ يمكن الاستفادة من هذه المعرفة فى تخطيط العلاج النفسى للطفل الجانح . كما نستطيع أن نأخذ هذه المعرفة بعين الاعتبار عند تنظيم برامج للآباء يقصد منها الى التخفيف من حدة جنوح الأحداث .

سيكولوجية الطفولة والعملية العلمية

الخطوات التى فصلناها هى بمثابة برنامج امتل للأسلوب الذى ينم به تحصيل المعرفة العلمية . والواقع أن هذا الترتيب قد نفذ بحذافيره وبكل دقة فى العلوم النامية المتقدمة مثل الفيزياء الرياضية . أما العلوم الاجتماعية فانها بصفة عامة أحدث عهدا وأكثر اشتغالا بالظواهرات المعقدة المركبة . ولهذا فانها لم تصل بعد الى هذا الحد من الرقى العلمى . كما أن الأبحاث فى هذه العلوم قليلا ما تتبع هذا النمط الكامل من الاستقصاء العلمى . وقد ذكر ماركويس أن العلوم الاجتماعية الراهنة لا تزال بعد قاصرة فجأة لسبب رئيسى هو أنها تعجز عن متابعة هذه الخطوات كلها ؛ لا لأنها تخالف أو تكسر خطوة معينة من هذه الخطوات

ولو أننا تفحصنا الوضع الراهن لسيكولوجية الطفولة من حيث هذا المنهج ذى الخطوات الستة لتبيننا صدق عبارة ماركويس . فقد كانت المشكلات فى هذا الميدان تعتبر دائما مشكلات هامة حيوية . كما أننا نجد أن صياغة المشكلات ووضعها عملية قديمة لها تاريخ طويل . كذلك نجد أن الأسئلة يعاد صياغتها لتوضع فى صورة حديثة معاصرة ، ولو أن الواقع يدلنا على أن القدماء أنفسهم كانوا على دراية ووعى بكثير من المشكلات الرئيسية التى لا تزال تشغل الباحثين فى سيكولوجية الطفولة . كما أن هناك مشكلات جديدة لا زلنا نكتشف عنها من وقت لآخر . والواقع أنه طالما كان التقدم العلمى مستمرا ؛ فلا بد من أن يتم الكشف عن مشكلات جديدة ، ومن أن تثار أسئلة جديدة كلما ازدادت حصيلتنا من البيانات والنظريات .

على أن قدرا هائلا من المعرفة والبيانات فى سيكولوجية الطفولة قد تم تحصيله منذ سنة ١٩٠٠ بصفة خاصة ، الأمر الذى يترتب عليه أن نشرت أعداد لا حصر لها من المقالات والرسائل والكتب المدرسية

والمراجع . ولهذا فقد أصبح القيام بالخطوة الثانية من المنهج العلمى -
وهى استعراض المعرفة السابقة - عملية أكاديمية صعبة . وان كنا نجد
أن أكثر الباحثين يتوخون الدقة والأمانة عند البحث فى المؤلفات السابقة
عما يتعلق بالمشكلات التى يقومون ببحثها . لكن الاستعراض الدقيق
الشامل للنتائج الامبيريقية وللأعمال النظرية والتأملية يكشف عن أوجه
القصور المنهجية للدراسات القائمة ، كما يظهرنا على جوانب من المشكلات
كانت قد أهملت أو أسئء بحثها ودراستها . لكل هذه الأسباب نجد أن
الأبحاث الحديثة لا تكتفى بمجرد تكرار الدراسات القديمة ، وإنما هى
تعتمد كذلك الى تجنب الأخطاء التى ارتكبتها الأبحاث السابقة ، والى
اتخاذ اتجاهات حديثة حتى يتيسر لها أن تأتى ببيانات جديدة تسهم بها
فى حل المشكلات التى تمت صياغتها ووضعها فى الخطوة الأولى من المنهج
العلمى .

ولو أننا استعرضنا المؤلفات فى سيكولوجية الطفولة لتبين لنا أن
أكثر التأكيد قد أنصب الى الآن على الخطوة الثالثة وهى الملاحظة
المبدئية . أعنى أن القسط الأوفى من المقالات والكتب يؤكد على البيانات
الامبيريقية من قبيل معايير النمو الجسمى والعقلى والانفعالى والاجتماعى .
كما نجد أنه الى وقت حديث ، لم تتوجه الا نسبة ضئيلة من الأبحاث فى
تصميمها الى اختبار الفروض والتحقق من صحتها .

لكن هذا لا يعنى أننا قد بالغنا فى اهتمامنا وتأكدنا على الخطوة
الثالثة الى درجة أكثر مما ينبغى . فان كل بحث علمى لابد وأن يبدأ
بالملاحظة الدقيقة للظواهر الطبيعية . وكلما قمنا بوضع مشكلات
جديدة أو بصياغتها ، أو قمنا بإعادة صياغة مشكلات قديمة يصبح من
اللازم علينا أن نبحث عن ملاحظات مبدئية جديدة . ونحن اذاً نبحثنا
عما لدينا الآن من بيانات أساسية لوجدناها لا تزال بعد محدودة قليلة .
كما أن صحة كثير من النتائج لا تزال موضع التساؤل ، لما هو معروف
من أن الأساليب الفنية المتبعة فى قياس التغيرات النفسية الهامة تكون
عادة على درجة غير كافية من الدقة بحيث لا تعدى فائدتها مجرد الإشارة
الى نتائج معينة .

والتقدم فى سيكولوجية الطفولة وثيق الصلة بالتقدم فى فروع
أخرى من علم النفس ، بحيث إن ازدياد الدقة فى الأدوات المنهجية وتحسن
أساليب الملاحظة والتجريب وحسن استخدام الأساليب الاحصائية لابد
وأن تؤدى الى ارتقاء علمى عظيم فى كل مجالات علم النفس بما فيها
سيكولوجية الطفولة .

كما أن البيانات التي نجمعها في مرحلة الملاحظة المبدئية تفيدنا فائدة مباشرة في الحصول على المعايير أو المستويات التي نستخدمها كأساس للمقارنات والموازنات . أما أن قمنا بتحليل هذه البيانات فأننا قد نكشف بذلك عن علاقات لم نتوقعها من قبل بين المتغيرات ، وبذلك نصل الى فروض هامة نقوم بعد ذلك باختبارها والتحقق من صحتها .

النظرية في سيكولوجية الطفولة

لقد غلب النقص والقصور على سيكولوجية الطفولة والعلوم الاجتماعية بصفة عامة فيما يختص بالخطوة الرابعة وهي بناء النظريات . والنظرية العلمية تقدر قيمتها على أساس معيارين اثنين . أما المعيار الأول فهو فائدة النظرية في أن تفسر لنا أنواعا مختلفة من الحقائق ، وفي أن تقوم بالتنسيق بينها في وحدة متكاملة . وعلى هذا نحكم على نظرية اينشتاين في النسبية بأنها كانت مقيدة للغاية لأنها نسقت بين الظواهر المتعلقة بالجاذبية والظواهر الكهربية المغناطيسية بعد أن كان يبدو من العسير الجمع والتنسيق بينها .

وأما المعيار الثاني الذي تحدد على أساسه قيمة النظرية فهو قدرتها على أن تولد لنا فروضا تقبل التمهيص العلمي . ذلك أن النظرية الصالحة تمدنا دائما بالكثير من التنبؤات التي يمكن بعدئذ اختبارها والتحقق من صحتها . وبالاختصار نقول ان أحسن النظريات هي تلك النظرية التي تؤلف بين كثير من الوقائع أو المعطيات أو البيانات والتي تولد عددا كبيرا من الفروض التي تقبل التمهيص .

ونحن الآن لا نجد نظرية واحدة يمكنها أن تحتضن هذا القدر الهائل من المعرفة التي حصلنا عليها في سيكولوجية الطفولة ، ولكننا نجد هنالك نوعين من النظريات تبين لنا جدواهما وتفعيها الكبير من حيث التنسيق بين البيانات والمعطيات ومن حيث تنشيط البحث . أما النظرية الأولى وهي **نظرية التحليل النفسي** فقد بدأت بأعمال فرويد الضخمة وهي تختص بنمو الشخصية أو على الأخص ينشأة المشكلات الانفعالية والأمراض النفسية ، كما أنها قد استمدت مفاهيمها وفروضها من الخبرة الاكلينيكية بصفة عامة .

فقد كان اشتغال المحللين بالعلاج النفسي سببا في أنهم أدركوا ما لبيئة الطفل الأولى من أثر هائل في تعبيد الطريق أمام سوء التوافق في مرحلة الرشد . كما أن المحللين حين قاموا بتفحص ماضي المرضى ، جعلوا يستمدون من ذلك كثيرا من الفروض التي تتصل بأثر خبرات الطفولة

ومرحلة الرضاعة في الشخصية في المراحل التالية . بل ان أهم ما قدمته نظرية التحليل النفسى الى سيكولوجية الطفولة هو انها أوحى بالفروض المتعلقة بنمو الشخصية وحددت الموضوعات الهامة الجوهرية التى تفتقر الى البحث العلمى . وسوف نتحدث بتفصيل أكبر فيما بعد عن عدد من المفاهيم والفروض الهامة فى التحليل النفسى .

وأما النظرية الثانية التى هى ذات قيمة كبيرة بالنسبة لسيكولوجية الطفولة فتعرف بنظرية التعلم أو النظرية السلوكية . ان أهم جوانب السلوك متعلمة : « ذلك السلوك الذى نشعر كلنا بأنه يميز الإنسان بوصفه كائنا عاقلا أو عضوا فى أمة معينة أو طبقة اجتماعية خاصة هو سلوك متعلم ، لا فطرى » (5, 25) .

على أن هناك عددا كبيرا من الحقائق والنظريات تتصل بطبيعة عملية التعلم والظروف التى يتم فيها التعلم على أكبر درجة من الكفاية . والتعلم يبدأ تأثيره فى نمو الطفل عند فترة مبكرة جدا من العمر ، كما سنرى فيما بعد . ولهذا كانت نظرية التعلم لا غنى عنها لفهم الطفل ونموه من مرحلة العجز التام والاعتماد الكامل على الآخرين الى مرحلة النضج والاستقلال . وفى الفصل الخامس سوف تناقش بالتفصيل مبادئ التعلم الأساسية ، كما سنشير اليها كثيرا خلال هذا الكتاب .

لكننا لن نقتصر فى استفادتنا على نظريتى التحليل النفسى والتعلم خلال هذا الكتاب . ذلك أن هناك نظريات أخرى - نظريات نبتت من دراستنا لسلوك الطفل وتعلق بجوانب محددة من السلوك - قد أفادتنا كثيرا فى فهم سيكولوجية الطفولة . من ذلك على سبيل المثال أننا قد استقينا كثيرا من معرفتنا بالنمو العقلى من البحث الامبيريقى والنظريات التى أمدنا بها مختص سويسرى بعلم النفس هو جان بياجيه (Jean Piaget) .

ولو أننا حكمنا على سيكولوجية الطفولة على أساس وجود نظرية كاملة صالحة للنمو لقلنا انه لا يزال الى الآن علما قاصرا لم يكتمل نضجه بعد . صحيح أن هناك فروضا معقولة تفسر لنا نمو الطفل . لكننا لا نجد بعد نظرية موحدة واحدة تفسر لنا أكثر الجوانب الهامة من النمو .

والمرء حين يكتب كتابا يقصد به الى أن يكون متنا أو مرجعا يستخدمه من يدرسون سيكولوجية الطفولة لأول مرة لا يمكنه أن يركز على نظرية واحدة فى النمو ليربط بها أو يخضع لها كل المعروف من الحقائق . بل انه لو حاول هذا ، لكان عليه أن يتغاضى عن كثير من الحقائق الثابتة ،

لا لسبب الا لانها لا يمكن أن ترتبط بهذه النظرية التي اختارها . كذلك لا يمكنه أن يكتفى بمجرد تلخيص المعرفة التي حصلناها في الميدان ، لأن هذا سيؤكد على حقائق النمو ، ولكنه سبترك الطالب من غير أن يزوده بمبدأ أو نظرية تعينه على التنسيق بين هذه الحقائق أو ربطها في اطار شامل متكامل .

لهذا فقد آثرنا أن نصطنع منهاجاً وسطاً عند كتابتنا لهذا المؤلف ، بمعنى أننا سنفصل القول في بعض المبادئ النظرية ، وإن كنا قد جعلنا غايتنا الرئيسية في كل فصل عرض الحقائق المعروفة ، ثم مناقشة بعض جوانب النمو التي لا ترتبط ارتباطاً وثيقاً باتجاه نظري معين .

تحقيق صحة الفروض

هنالك أساليب فنية متعددة لتحقيق صحة الفروض وهي الخطوة الخامسة من المنهج العلمي . وقد سبق أن قلنا ان الطريقة التجريبية هي طريقة واحدة من بين طرق متعددة يستخدمها العلماء لاختبار تنبؤاتهم ، ولكنها طريقة ذات مزايا عديدة . ولهذا فإنها تعتبر أفضل الطرق وأحبها . وفي العلوم الطبيعية والفيزيائية نجد الطريقة التجريبية أوسع الطرق انتشاراً في الخطوة الخامسة . فهي تستخدم كلما كان استخدامها ممكناً مناسباً . أما في سيكولوجية الطفولة ، وفي غيرها من مجالات العلوم الاجتماعية - فإن هناك عدداً كبيراً من المشكلات لا يكون من اليسور أو المناسب استخدام الطريقة التجريبية لبحثها .

والطريقة التجريبية في أبسط صورها تتلخص في أن نثبت جميع المتغيرات فيما عدا متغير واحد نظن أنه ذو صلة بظاهرة معينة ثم يقوم المجرّب بعدئذ بالتغيير في هذا المتغير حسب الخطة التي وضعها لنفسه . والفرض من التجربة عندئذ يتلخص في أن نثبت ما إذا كان التغيير الذي يحدثه المجرّب في هذا المتغير (الذي يشار إليه عندئذ بالمتغير المستقل) مؤدياً الى تغييرات أخرى وأن نثبت كيفية حدوث هذه التغييرات كذلك . ولكي نضرب مثلاً مبسطاً نقول ان فرض بويل (Boyle) عن ضغط الغازات يذهب الى أن « حجم الغاز متناسب تناسباً عكسياً مع الضغط . » من هذا الفرض يمكننا أن نتنبأ بأنه إذا تضاعف الضغط الواقع على الغاز ، تناقص حجمه الى النصف . ولكي نختبر صحة هذا التنبؤ وبالتالي الفرض ، يتعين على المجرّب أن يتناول بالتغيير ذلك الضغط الواقع على الغاز (المتغير المستقل) ليقيس بعد ذلك حجم الغاز (المتغير التابع) ، ومعلوم أنه لابد من ضبط المتغيرات الأخرى ذات الصلة

والتي نعلم أنها قد تؤثر في حجم الغاز كالحرارة مثلا . أعنى أن هذه العوامل لابد وأن تثبت خلال التجربة لأن الفرض يتصل بشيء واحد فقط وهو العلاقة بين الضغط والحجم . ولهذا فإن المجرّب حين بضبط كل ما له صلة من المتغيرات الأخرى يطمئن الى أن الضغط وحده هو الذى يتغير ، وبذلك يتأكد لديه أن التغيرات التى طرأت فى الحجم لا تتصل إلا بما أحدثه من تغير فى الضغط .

وبطريقة مشابهة لهذه ، نجد المجرّب فى علم النفس يحاول ضبط المتغيرات ذات الصلة فيما عدا متغير واحد هو موضوع البحث . وهو يتناول هذا المتغير المستقل بالغير بطريقة منظمة لكي يحدد ما يترتب على هذا من نتائج . مثال ذلك أن المجرّب لو أراد اختبار صحة الفرض القائلى بأن مواقف التنافس تؤدي الى أداء أحسن فى اختبارات الحساب . ولنفرض أن تنبؤة يتلخص فى أن الجماعة من الأطفال التى يتنافس بعضها مع بعض فى اختبارات الحساب يكون أدائها أحسن من جماعة أخرى مماثلة تعمل تحت ظروف أخرى غير ظروف التنافس .

مثل هذا التنبؤ يمكن اختباره تجريبيا بأن تكون جماعتين من الأطفال أحدهما تسمى بالمجموعة التجريبية والثانية تسمى بالمجموعة الضابطة . والطريقة المتألية تقضى طبعاً بأن يبدأ المجرّب بجماعة كبيرة من الأطفال ، يخصص نصفها بالاختيار العشوائى للمجموعة التجريبية ونصفها الثانى للمجموعة الضابطة . بهذا الأسلوب من الاختيار لا يكون هناك الا أقل الاحتمال فى أن المجموعتين مختلفتان أو متفاوتتان تفاوتاً ذا دلالة فى أى متغير . ومع ذلك ، ولزيادة ضمان تشابه المجموعتين ، قد يلجأ المجرّب الى التسوية بينهما فى كل المتغيرات التى يحتمل أن يكون لها تأثير فى الأداء فى الحساب من قبيل السن ، الصف الدراسى ، القدرة الحسابية ، الذكاء ، الجنس والصحة ، وبهذا يطمئن الباحث الى أن المجموعتين كانتا متشابهتين عند بداية التجربة .

أما فى التجربة ذاتها ، فإن الباحث يعرض المجموعتين لمعالجات مختلفة . وأما موقف التنافس فإنه يمكن خلقه وإيجاده بالنسبة للمجموعة التجريبية بأن يقال لهم أن الطالب الذى يحرز أعلى درجة سيمنح جائزة . وأما بالنسبة للمجموعة الضابطة فلا يوجد موقف تنافس كهذا أبداً . ثم تعطى اختبار الحساب نفسه لكل من المجموعتين لنحسب بعدئذ الفرق بين أداء المجموعتين . ولو تبين أن جماعة التنافس تفوقت فى أدائها على الجماعة الأخرى لدل هذا على أن التنبؤ أو الفرض قد تحققت صحته .

في هذا المثال السابق كان المتغير المستقل هو التنافس ، وكان المجرّب هو الذى ينظمه ويحدده . كذلك وجدنا أن بعض المتغيرات الهامة الأخرى قد تم ضبطها عن طريق الاختيار العشوائى للأطفال أو توزيعهم توزيعاً عشوائياً على المجموعتين ، وعن طريق المضاهاة بين المجموعتين في متغيرات رأينا أنها قد تؤثر في أداء الأطفال في الحساب . لهذا كله نستطيع أن نطمئن إلى أن الفروق التى حصلنا عليها بين المجموعتين لا بد وأن تكون وليدة التنافس الذى أوجدناه بين أفراد المجموعة الأولى والذى لم يكن له وجود في المجموعة الثانية .

من هذين المثالين السابقين ، وأولهما من العلوم الطبيعية وثانيهما من العلوم الاجتماعية ، يتضح لنا ما للطريقة التجريبية من مزايا فريدة هى على التحديد الاظهار المباشر للعلاقات بين المتغيرات . أعنى أننا بدون استخدام الاجراءات التجريبية لا نستطيع أن نتعرف على أهم العوامل في تحديد نتيجة معينة .

« لو أننا اكتفينا بملاحظة الأحداث التى لم يكن لنا أى دخل فيها ، لتبين لنا أن هذه الأحداث الملاحظة نتيجة لعدد كبير من العوامل لا يمكن لنا أن نحدد مدى مساهمة كل عامل منها في أحداث النتيجة النهائية ، أما في التجربة العلمية فإننا نقوم بعزل العوامل أحدها عن الآخر ، أعنى أن الإنسان (أى المجرّب) يتدخل ليخلق الظروف التى يمكنه أن يشهد فيها علماً واحداً يؤدي أثره ونتائجه من غير أن تشتبك به العوامل الأخرى » (13, 97) .

لكنه من الواضح أن الطريقة التجريبية لا يمكن أن تستخدم دائماً في علم النفس ، على الرغم من كثرة مزاياها ومن أفضليتها على غيرها . مثال ذلك أننا لو فرضنا أن علم النفس ذهب إلى افتراض أن من بين النتائج المترتبة على نبذ الوالدين وعدم تقبلهما للطفل أن يزداد عنده الاستعداد أو الميل للجنوح ، لكان من الصعب عليه أن يطالب الأبوين بنبذ الطفل ولفظه بهدف التجريب فقط . لكن الباحث مع ذلك قد يتمكن من دراسة مجموعة من الأطفال عرف عنهم أنهم تعرضوا للنبذ ومجموعة أخرى ضابطة من الأطفال لم تتعرض للنبذ . وقد يحاول بعد ذلك أن يضبط آثار المتغيرات الأخرى التى قد يكون لها أهمية وذلك بأن يساوى بين هاتين المجموعتين قدر الاستطاعة من حيث عدد من العوامل مثل السن والذكاء والجنس والصحة والمستوى الاقتصادي والاجتماعي . عندئذ قد يتمكن من المقارنة بين معدلات الجنوح في المجموعتين ، وبالتالي من أن يحدد ما إذا كان الأطفال المنبوذون الذين

يرتكبون أفعالا مناهضة للمجتمع يزيد زيادة ذات دلالة على عدد الأطفال غير المنبوذين . ولو أنه تبين له انتشار الجنوح بين الأطفال المنبوذين بنسبة أكبر ، لجاز له أن يستدل من ذلك على أن فرضه قد تدعم أو تحقق ، أعني أن النبذ أو اللفظ هو في الواقع مرتبط بالسلوك الجانح .

مثل هذه الدراسة لا يمكننا أن نعدّها تجربة بالمعنى العادي للكلمة ، على أساس أن المجرّب لم يعالج المتغير المستقل بالتعديل أو التغيير . لكنها مع ذلك دراسة هي أقرب ما يمكن من التجربة المثالية في هذه الظروف .

ومع ذلك فلا بد لنا من أن ندرك أننا لم نبرهن على قيام العلاقة بين النبذ والجنوح برهنة لها من الواضوح ما لتلك البرهنة التي قمنا بها على العلاقة بين التنافس والأداء في اختبارات الحساب . فانه لا يزال من المحتمل أن يكون هناك عامل ما لم يتم المجرّب بضبطه قد أثر تأثيراً فعالاً في السلوك الجانح . مثال ذلك : أن الأطفال المنبوذين كثيراً ما ينشأون في أسر تتميز بدوام الصراع والخلاف بين الوالدين . في أمثال هذه الحالات ، يكون من المحتمل أن يمثل الجنوح استجابة من الطفل لما يسود بين الوالدين من توتر ، لا لما تعرض له من نبذ ولفظ منهما . على أن هذا أمر محتمل فقط بالطبع ، ولكنه يوضح لنا أن العوامل المتصلة بالنبذ أو اللفظ ، لا اللفظ نفسه ، قد يفسر لنا ما نلاحظه من فروق في معدل انتشار الجنوح بين الأطفال المنبوذين والأطفال غير المنبوذين . أما في التجربة التي تختص بأثار التنافس فإننا نكون على العكس من ذلك أكثر اطمئناناً إلى معنى النتائج التي توصلنا إليها ، أعني أن ما شاهدناه من فروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لا بد وأن يرجع إلى ما أوجده المجرّب من عنصر التنافس ما دام أنه قد قام بضبط سائر العوامل الأخرى .

ونلخص ما سبق فنقول ان الطريقة التجريبية يمكن أن تعد المنهج المثالي أو المنهج المفضل عند تحقيق صحة الفروض ، وأنها تعيننا على اظهار العلاقات بين المتغيرات في وضوح وجلاء . لهذا كان لابد من استخدامها كلما تيسر استخدامها . لكن هناك ظروفًا معينة كما أن هناك أنواعاً من المشكلات لا يتيسر فيها استخدام هذه الطريقة . عندئذ لا بد لنا من أن نسعيض عنها بغيرها من الطرق الأخرى . وفي هذا الكتاب سوف نتعرض لوصف بعض الطرق الأخرى الميسورة ونحن نتحدث عن عدد من الدراسات التي استخدمت هذه الطرق .

الاستفادة من النتائج العلمية وتطبيقها :

الخطوة السادسة من العملية العلمية وهي التطبيق لا يتيسر القيام بها بصفة شرعية الا بعد أن تكون قد انتهينا من الخطوات الخمسة الأولى بنجاح . ومع ذلك فان هناك حالات كثيرة قمنا فيها بتطبيق الفروض من قبل أن يتيسر لنا الدليل العلمى على صحتها وصدقها . ذلك أن الحاجة الملحة كثيرا ما تضطرنا الى معالجة مشكلات عاجلة - اجتماعية وشخصية - والى محاولة حلها وذلك من قبل أن يتيسر لنا عدد كاف من المبادئ أو الحقائق التى ثبتت صحتها من ذلك مثلا أن المربين والمختصين بعلم النفس الاكلينيكي الذين يعملون مع الأطفال المضطربين كثيرا ما يضطرون الى أن يستندوا الى الحدس والتقدير فى تخطيط أسلوب العمل الذى يتبعونه مع الأطفال أو فى نوع النصح والارشاد الذى يقدمونه لهم . وهم فى أمثال هذه الحالات يضطرون كثيرا الى أن يعتمدوا على حسن التقدير وعلى خبرتهم الخاصة وعلى ما يتبدى لهم أنه صالح للتطبيق وللإستفادة منه من النظريات ، ولو أن هذه النظريات لا تكون قد اختبرت ومحضت بعد تمحيصا دقيقا كافيا . ومع ذلك فان المشتغلين بسلوكية الطفولة بوصفهم علماء لا يهتمون الا بمجرد تطبيق الفروض التى نبتت صحتها والتى تتصل بالأطفال .

على أن أكثر العلماء يأملون فى صدق أن يأتى اليوم الذى تصبح فيه نتائج مساعيهم نافعة مفيدة فى تحقيق سعادة الانسان ومصلحته . ولكنهم يدركون كذلك أن هذا الهدف الواسع لا يمكن تحقيقه الا بتطبيق المعلومات التى استمدوها من الأبحاث الأساسية السليمة .

الخصائص المعينة لسلوكية الطفولة باعتبارها علما :

الفروق بين العلوم ترجع الى حد كبير الى الفروق من حيث اللغة والمفاهيم التى يستخدمها كل واحد منها لوصف ظواهراته التى يدرسها . أما فى العلوم الطبيعية (الفيزيائية) فان هناك اتفاقا كبيرا من حيث اللغة التى تستخدم فى وصف سقوط الأجسام والتفاعلات الكيميائية والانفجارات الذرية . وأما سلوكية الطفولة فانه يعوق تقدمها انعدام الاتفاق على المصطلحات المناسبة التى تستخدم فى وصف ظواهرات النمو . والكتب الدراسية فى هذا الميدان تنفوت تفاوتا واسعا من حيث اللغة التى تستخدمها لوصف نمو الشخصية وتطورها . لكن مؤلفى هذا الكتاب رأوا أن يختاروا كثيرا من مفاهيمهم والفاظهم من نظرية التعلم . وعلى الطلب أن يدرك أن اختيارنا لهذه المفاهيم والحدود

انما يعكس اتجاهاتنا النظرية من غير أن يتوهم أن المصطلحات أو الألفاظ المستخدمة في الكتاب هي النوع الوحيد - أو الأحسن - المبسور .

وأخيرا ، ينبغي لنا أن ندرك أن علم النفس يتميز بأن القوانين التي تحكم سلوك العالم به أو الباحث فيه هي نفس القوانين التي تحكم موضوع الدراسة (الناس الآخرين) وأن هذا من شأنه أن يعرقل الوصول الى تقدير موضوعي دقيق لموضوع الدراسة (الذي هو الطفل) خصوصا حين تكون الظاهرة موضوع الدراسة من قبيل السلوك الذي يتفاعل به المرء مع غيره من الأشخاص . ان أكثر التجارب في سيكولوجية الطفولة تتضمن نوعا من التفاعل بين المجرى والطفل الأمر الذي يترتب عليه أن يصبح موضوع الدراسة عرضة للتأثر على أنحاء غير معروفة . ولهذا ، كان من اللازم أن يأخذ الباحث في سيكولوجية الطفولة كل حذره وأن يتدبر ما قد يكون له من أثر على الطفل أثناء قيامه بالملاحظات أو المقابلات أو اجراء الاختبارات . وعلى سبيل المثال : نقول ان بعض الدراسات التي تتشابه في كثير من الوجوه قد أدت الى نتائج مختلفة بسبب اختلاف عمر المجرى وجنسه فيما بين هذه الدراسات ، وذلك لأن الطفل يستجيب للمرأة العجوز بخلاف ما يستجيب به للرجل صغير السن وهكذا .

سبيلان في بحث النمو :

العادة أن يتوجه اهتمام علماء النفس الى الكشف عن القاعدة السائدة في السلوك الانساني ، والى وضع المبادئ العامة والكشف عن العلاقات والتفاعلات بين المتغيرات أو الى استخراج معايير النمو . وهم ينوون الى تحقيق هذا بدراسة مجموعات كبيرة من الأفراد أو المفحوصين ، مستخدمين بذلك المنحى الذي أسماه البورت (Allport) بالمنحى الناموسي (Nomothetic) . والواقع ان البحوث المنهجية في علم النفس وفي العلوم الاجتماعية التي سنوردها في هذا الكتاب تكاد أن تكون كلها ناموسية .

صحيح اذن أن هناك خصائص عامة تشترك فيها كل أفراد الجنس وقوانين عامة تنطبق على الجميع . لكننا مع ذلك لا نجد اثنين من البشر متطابقين تمام التطابق . كما أننا نجد أن الممارس لتخصص علم النفس أو المربي كثيرا ما يضطر الواحد منهما الى أن يركز انتباهه على فرد معين وبالذات ليحاول فهمه فهما دقيقا شاملا . عندئذ لا يمكن الاعتماد على مجرد المعرفة الناموسية . وإنما يتطلب الأمر منا لكي نفهم حالة

هذا الفرد بعينه الا تقتصر على مجرد فهم المبادئ العامة للنمو والتطور والقوانين العامة التى تحكم سلوك الانسان .

والدراسات التى تنصب على تواريخ الحالات وتراجم الحياة والتى تركز على الجوانب الفردية من الشخصية أمثلة لما يسميه « البورت » بالمنحى المتفرد أو الاكلينيكي الفردى (Idiographic) فدراسة الحالة دراسة طبية انما ترسم الفرد على ما هو عليه من تعقد طبيعى . والمعرفة المتفردة انما تتضمن فهم التنظيم الفريد لشخصية معينة والعلاقات المركبة المعقدة التى تقوم بين جوانبه الوراثية وخبراته فى الحياة ، والتفاعلات التى تتم بين فطرته واستعداداته وبين البيئة الخاصة التى نشأ فيها . « لا بد لنا فى ميدان الانسان من أن نخصص معرفتنا الناموسية من قبل أن يتيسر لنا الاستفادة منها ، ومن أن نخصص هذه المعرفة ... فى ضوء الظروف القائمة الواقعة بالفعل » . (2, 58) وبعبارة اخرى نقول ان القضايا العامة والمعايير والفروض الناموسية التى ثبتت صحتها تتبين قيمتها فرديا حين نقوم بتطبيقها على حالات فردية خاصة .

والواقع أن كلا المنحيين الناموسى والمتفرد لازم ومفيد فى سيكولوجية الطفولة . ولعل مثالا بسيطا يوضح لنا كيف أن كلا من المنحيين يكمل الآخر . فلنفرض أننا عرضنا كل الأطفال فى مدرسة من المدارس لاختبار ذكاء . واننا وجدنا أن عشرة من الأطفال فى هذه المدرسة متأخرون عقليا ؛ أعنى أنهم حصلوا على تقديرات تضعهم بين أدنى ٢ ٪ من الأطفال فى مثل سنهم . أما المعايير (أو البيانات الناموسية) فانها تزودنا عندئذ بأساس التشخيص . ولكننا لا نستطيع أن نفهم واحدا من هؤلاء الأطفال ولا نتمكن من مساعدته الا اذا انتقلنا من المنحى الناموسى الى المنحى الفردى . ولهذا فلا بد لنا من أن نسأل أنفسنا : « ما هى العوامل المحددة التى تكمن وراء تأخر هذا الفرد بالذات ؟ » .

كذلك قد توجهنا القضايا العامة الناموسية الى بداية الطريق عند البحث عن أسباب حالة معينة مثال ذلك أن من الحالات الجسمية ، من قبيل نقص الفيتامينات أو اضطراب الدرقية أو غيرها من الغدد ما يكون بمثابة عوامل مساعدة معينة . كما أن الاصابات المخية والحمى الشديدة وتسبب الجهاز العصبى قد تؤدي الى الضعف العقلى . وقد أظهرت الدراسات أن المشكلات الانفعالية كثيرا ما تعرقل أداء الأطفال القادرين فى اختبارات الذكاء . كما أن الأطفال الذين ينتمون الى أسر من الطبقة الاجتماعية الدنيا لا يكون لديهم من الدافعية أو الاندفاع الى

حسن الأداء في المدرسة أو في اختبارات الذكاء بمقدار ما نجده عند أبناء الطبقة المتوسطة . هذه اذن عوامل قد نجد أحدها أو مزيجا منها في بعض حالات التأخر العقلي .

ولكن استخدام المنحى المتفرد أعنى دراسة كل فرد على حدة دراسة اكلينيكية يمكننا من أن نتعرف على العوامل الكامنة في كل حالة ، فيتيسر لنا عندئذ وضع خطة العلاج . لا شك اذن أن الجمع بين الطريقة الناموسية والطريقة المتفردة يسر لنا أن نبحث الشخصيات الفردية بحثا علميا أكثر شمولاً - كما أنه يزيدنا فهما لسلوك الفرد وقدرة على التنبؤ به .

ومع ذلك فإنه من الواضح أن المنحى المتفرد منحى أكثر صعوبة وعسرا من المنحى الناموسى ، في علم النفس بحالته الراهنة . وقد سبق أن أشرنا الى أن أكثر الدراسات والتجارب التى سقناها في هذا الكتاب مستندة الى استخدام مجموعات من المفحوصين ، أعنى أنها دراسات ناموسية . ولعل هذا يرجع الى حد ما الى أننا لا نجد الى الآن الا قليلا من الدراسات المتفردة في علم النفس . كما أن التقاليد العلمية في الميدان قد أكدت على التجريب على المجموعات ، وعلى القياس الموضتوعى والمعالجة الإحصائية وعلى الكشف على العلاقات بين الخصائص . وبالاختصار نقول ان المناهج التى تستخدم في دراسة المجموعات والبيانات المتعلقة بالمجموعة ميسورة متوفرة ، على حين أن المناهج التى تختص بالحالة الفردية على نحو علمى لم تتوفر لدينا بعد .

ومع ذلك فإننا نلاحظ أن الاهتمام قد بدأ يتحول أخيرا من جانب الى جانب آخر ، وأن هناك ميلا الآن الى أن يحاول علم النفس فهم الفرد بوصفه شخصية فريدة . والواقع أن نظرية التحليل النفسى وغيرها من نظريات الشخصية بالإضبافة إلى الأعمال الاكلينيكية المتزايدة مع الأشخاص الأسوياء وغير الأسوياء قد كان لها جميعها أثر عميق في تنشيط الاهتمام العلمى بالحالة الفردية .

وبصفة عامة نقول إن الاكلينيكى يستخدم المعايير والمبادئ الناموسية أولا ويوصفها أسبا يقدر في ضوءها خصائص الطفل التى يلاحظها . وأن هذه المعايير والمبادئ الناموسية قد تشير الى طبيعة العوامل الأساسية الكامنة وراء هذه الخصائص . ولكننا لا نستطيع أن نحدد القوى المعقدة الكثيرة التى تولدت عنها تلك الشخصية الفريدة التى نقوم بدراستها الا عن طريق استخدام المنهج الفردى .

الأبحاث الطولية في مقابل الأبحاث العرضية

عرفنا أن البيانات أو المعطيات في هذا العلم قد تكون ذات طبيعة ناموسية أو طبيعة فردية . وهناك بالإضافة الى هذا منحيان كبيران آخران في دراسة الأطفال لكل منهما مزاياه ومساوئه . أما في المنحى الطولى فاننا نستخدم نفس المجموعة من الأطفال مرة ومرة على فترة طويلة من الزمن قد تصل الى عشر سنوات او أكثر في أغلب الأحيان . وهذا المنحى له قيمته ونفعه في الأبحاث التى تدرس ما اذا كانت بعض الخصائص من قبيل الذكاء المرتفع (أو المنخفض) أو الاتكالية أو مشكلات السلوك ثابتة خلال فترات طويلة من الزمن أم أنها عرضة للتفسير والتذبذب . كذلك لا بد من استخدام المنهج الطولى في دراسة الآثار المتأخرة أو الكامنة لبعض الخبرات الأولية المبكرة على السلوك فيما بعد . مثال ذلك أن النظرية الراهنة التى تتصل بنمو الشخصية وتطورها تذهب الى أن تعرض الطفل لنبد الأم خلال السنوات القلائل الأولى من الحياة يؤدي الى علاقات انسانية مضطربة في الطفولة والمراهقة . والسبيل الوحيد الى اختبار صحة هذا الفرض انما يكون بأن نختار مجموعة من الأمهات اللاتى يبنذن أطفالهن خلال هذه الفترة المبكرة ثم ملاحظة السلوك الاجتماعى لأطفالهن فيما بعد . ولعله من الواضح أن المنحى الطولى كثير الكلفة وأنه يستغرق وقتا طويلا الأمر الذى يجعله صعب الاستخدام .

أما المنهج الثانى والأكثر شيوعا فهو المنهج العرضى أو المستعرض ، وفيه يتخير الباحث مجموعة من الأطفال في فترة واحدة من فترات العمر أو مجموعات مختلفة من الأطفال في أعمار مختلفة ليقوم بملاحظتها خلال فترة زمنية محدودة مثال ذلك أن نمو عظام اليد يمكن أن يدرس بالمنحى المستعرض بأن نتخير مجموعات تتألف الواحدة منها من عشرة أطفال في ستة أعمار مختلفة هي سنتان وأربعة وستة وثمانية وعشر ، واثني عشر علما ، ثم نقارن بين متوسطات طول العظام في كل واحدة من هذه المجموعات الستة .

لكن الباحث يستطيع كذلك أن يستخدم المنحى أو المنهج الطولى لدراسة نفس هذا الموضوع . ذلك أنه قد يعمد الى قياس نفس المجموعة التى تتألف من ستين طفلا كلما انقضت سنتان فيما بين سن الثانية والثانية عشرة لكى يقدر بعد ذلك ما يتم في كل سنتين من نمو في العظام .

على أنه كثيرا ما يحدث أن يكمل كل منهج من هذين المنهجين الآخر

أو أن يستعان بكليهما في دراسة الموضوع الواحد . مثال ذلك أن الباحث قد يستخدم المنهج المستعرض ليتبين أن أطفال العاشرة من العمر الذين يتصفون بالعدوانية العنيفة لهم آباء يتشددون في العقاب . ثم أن هذا الباحث ذاته قد يقوم بدراسة هذه الظاهرة باستخدام المنهج الطولي ليتبين السن التي بدأ الطفل عندها ينصف بالعدوانية وليتبين ما إذا كان تشدد والده في العقاب قد حدث من قبل أو من بعد أن يبدأ الطفل في أظهار السلوك العدواني .

المراجع وقراءات إضافية

1. Alcott, B. Observations of the vital phenomena of my second child. Cited by D. McCuskey, **Bronson Alcott, teacher**. New York : Macmillan, 1940.
2. Allport, G. **The use of personal documents in psychological science**. New York : Social Science Research Council, 1942.
3. Barker, R. G., & Wright, H. F. **One boy's day. A specimen record of behavior**. New York : Harper, 1951.
4. Darwin, C. A biographical sketch of an infant. **Mind**, 1877, 2, 285-294.
5. Dollard, J., & Miller, N. **Personality and Psychotherapy**. New York : McGraw-Hill, 1950.
6. Evans, J. **Three men**. New York : Knopf, 1954.
7. Hall, G. S. The contents of children's minds on entering school. **Ped. Sem.**, 1891, 1, 139-173.
8. Locke, J. **Some thoughts concerning education**; 1660. Sections 38 and 40. London : Cambridge Univer. Press, 1913.
9. Mandler, G., & Kessen, W. **The language of psychology**. New York : Wiley, 1959.
10. Marquis, D. G. Scientific methodology in human relations. **Proc. Amer. Phil. Soc.**, 1948, 92, 411-416.
11. Nelson, M. M., Asling, C. W., Evans, S. H. M. Production of multiple congenital abnormalities in the young by pteroylglutamic acid deficiency during gestation. **J. Nutrition**, 1952, 48, 61-80.

12. Pestalozzi, G. A father's diary. 1774. Cited by R. De Guimps, **Pestalozzi, his life and work**. New York : Appleton, 1906.
13. Reichenbach, H. **The rise of scientific philosophy**. Berkeley : Univer. of California Press, 1951.
14. Rheingold, Harriet, L. The modification of social responsiveness in institutional babies. **Monogr. soc. Res. Child Developm.**, 1956, 31, No. 2.
15. Rousseau, J. J. **Emile : or concerning education**. 1762. Book 2. New York : Dutton, 1938.
16. Scott, J. P. Critical periods in the development of social behavior in puppies. **Psychosom. Med.**, 1958, 20, 42-54.
17. Tiedemann, D. **Beobachtungen über die Entwicklung der Seelenfähigkeiten bei Kindern**. Altenburg : Bonde, 1787.

الباب الأول

—

فترة ما قبل الميلاد

الفصل الثاني

العوامل الوراثية في النمو

لا بد لنا ، حين نحاول فهم سلوك الطفل الناشئ النامي ، من أن نتدبر عدة عوامل . ذلك أن كل سلوك ، وإن كان على درجة متناهية من البساطة ، إنما ينتج في أغلب الأحيان عن عدد كبير من المؤثرات المختلفة . وهذه المؤثرات في أساسها تنقسم الى خمسة أنواع رئيسية هي :

- ١ - المتغيرات البيولوجية التي تحددها الوراثة .
- ٢ - المتغيرات البيولوجية غير الوراثية (من قبيل انعدام الأوكسجين خلال عملية الولادة أو اضطراب وظيفة الغدة النخامية) .
- ٣ - عمليات التعلم التي سبقت في حياة الطفل .
- ٤ - بيئة الطفل النفسية والاجتماعية المباشرة (مثل أبويه وأخوته وأخواته وأترابه ومدرسيه) .
- ٥ - المحيط الثقافي والاجتماعي العام الذي ينشأ فيه الطفل .

أما العامل الأول والثاني فيطلق عليهما قوى الفطرة (الطبع) (Nature) وأما العوامل الثلاثة الأخيرة فتسمى بالتربية أو القوى البيئية (التطبع) (Nurture) . وسلوك الطفل وشخصيته هما ، عند كل لحظة من مراحل نموه ، نتاج التفاعل الدائم بين الفطرة والتربية (أو الطبع والتطبع) .

ونحن نشهد الآن تقدما سريعا في علوم الوراثة والفيزيولوجيا ولعلنا عما قريب نحصل على معرفة أكثر دقة بما للقوى الوراثية والبيولوجية من آثار في السلوك . لكننا مع ذلك سنرصد الفصلين التاليين لما نعرفه الآن عن هذه الأمور ، كما سنقدم عددا من التخمينات الطبية عن دور الفطرة في نمو الإنسان .

بدايات الحياة

تبدأ حياة الفرد حين تنفذ الخلية المنوية الصادرة من الأب في جدار البويضة الصادرة عن الأم . والواقع أن اخصاب الحيوان المنوى للبويضة يؤدي - كما سنرى في شيء من التفصيل في الفصل الثالث - الى عملية نضج دقيقة تسمى بالانقسام الذاتى (Mitosis) . وفي هذه العملية تظل البويضة المخصبة الأصلية تنقسم وتنقسم حتى تنتج عن ذلك آلاف وآلاف من الخلايا . وباستمرار العملية ، وفي شيء من التدرج تبدأ الخلايا الناتجة في القيام بوظائف معينة خاصة بوصفها أجزاء من الجهاز العصبى أو العظمى أو العضلى أو الدورى . كذلك يبدأ الجنين (Embryo) ، الذى كان في بدايته أشبه بكرة تتمدد وتمدد ، في التشكل والتخلق ، كما تبتدىء أصول الرأس والعينين والجذع والأذرع والأرجل حتى اذا انقضت فترة زمنية تبلغ التسعة شهور تقريبا ، أصبح الجنين الذى يسمى عندئذ بالـ (Fetus) على وشك الميلاد .

الانتقال بالوراثة

الحياة تبدأ عند الحمل . فما هى القوى التى تؤثر في النمو خلال حياة الفرد ؟ ومتى تبدأ عملها ؟ الواقع أنها تبدأ كذلك عند الحمل . ذلك أن الحيوان المنوى حين ينفذ الى جدار البويضة ، تنطلق منه جسيمات دقيقة عددها ٢٣ وتسمى بالصبغيات (الكروموسومات) . كذلك نجد أن نواة البويضة أو ذلك الجزء الأوسط بها يتكسر لتنتقل منه هو الآخر (ثلاثة وعشرون صبغية) كروموسوما .

وهذه عملية على جانب من الأهمية بالنسبة لنا لأنه قد ثبت ، من خلال الأبحاث المضنية ، أن هذه الصبغيات - التى تنقسم بدورها الى جسيمات أكثر دقة تسمى بالجينات - هى نواقل الوراثة في الطفل . أى أن كل ميراث الطفل الجسمانى الذى يسهم فيه الأب والأم متضمن في هذه الصبغيات الستة والأربعين .

ماذا ينتقل بالوراثة ؟

أدرك العلماء وآمنوا أن كثيرا من خصائص الأبوين تنتقل الى الطفل عند الحمل . بل أنهم قد أدركوا هذا من قبل أن يتهيأ لعلماء الوراثة اثبات وجود الصبغيات والجينات بزمان طويل . لكن الذى اختلف فيه الناس هو أى الخصائص تنتقل وكيفية انتقالها . مثال ذلك أن مدرسة من المدارس الفكرية - يمتد تاريخها الى لامارك (Lamarck) (وهو أحد علماء الحياة الذين نشروا كتابا يسمى بفلسفة علم الحياة في سنة ١٧٧٣) ،

تأمنت لفترة طويلة بمبدأ توارث الخصائص المكتسبة . ذلك لأن لامارك رأى أن الأفراد تزداد قدراتهم الجسمية قوة أو ضعفاً من خلال الخبرة أو التدريب ، وأن آثار هذه التغيرات يمكن أن تنتقل إلى خلفهم . وعلى هذا فإن الرجل الذي تصاب رئته بالمرض أو يسوء هضمه ، قد يتسبب في إيذاء من ينجبهم من الأبناء وينتقص من احتمال خروجهم إلى الحياة بصحة جيدة . ثم صرنا نسمع الناس يقولون على سبيل الافتراض أن الزرافة اكتسبت طول الرقبة لأن أجدادها كانت تقضي الأوقات الطوال في مط رقابها ومحلولة الوصول إلى أعالي الأشجار طلباً للغذاء . وأن الجية فقدت أرجلها لأن أسلافها كلفت تميل إلى أن تزرحف داخل الجحش الشقوق .

بل إن هذه الفروض لم تقتصر على الخصائص الجسمية الواضحة فقط . فقد ذهب كثير من الناس إلى أن الأم قد تؤثر في قدرة ابنها على الغناء أو في أن يولد وله موهبة في الغناء ، إذا هي جعلت في شبابه تنمى وتهذب وتربى صوته . وإلى أنه إذا كان الأب قد نمى من ميله إلى الرياضة نشأ الابن وعنده مثل هذا الميل .

لكن أمثال هذه النظريات وما بنى عليها من استدلالات لم تثبت أن أصابتها ضربة قاصمة من عند وايزمان (Weismann) . ففي سنة ١٨٩٠ حين قدم الدليل الذي يبين أن سائر الجسم قد يتغير بتقدم العمر أو بمزاولة التمرينات البدنية أو بسبب المرض أو بالجروح إلا أن الخلايا الجرثومية (الصبغيات والجينات) التي يحملها الفرد والتي تنتقل إلى أطفاله عند الحمل ، ليس من عادتها أن يعتريها التغير .

ثم جنحت البحوث التالية في جوهرها إلى أن تدعم موقف وايزمان . لكنه ثبت بعد ذلك أن الجينات قد تتغير أو تموت في ظروف استثنائية غير عادية من قبيل التعرض للإشعاع المباشر الصادر عن أشعة أكس أو الانفجارات الذرية . ولو أن هذا لا ينفي أن الجينات ليست عرضة لأي واحد من المؤثرات العادية التي من شأنها أن تعمل على بناء أجسامنا أو هدمها أو على إصلاح عقولنا وتحسينها . وهكذا نرى أن الجينات التي يحملها الرجل المريض المشفق الذي يبلغ الخمسين من عمره لا تختلف عن الجينات التي كان يحملها وهو بعد شاب في السابعة عشرة من عمره لم يتزود بعد بالثقافة العالية . وبالاختصار نقول إن التغيرات التي تطرأ على سائر الجسم لا تؤثر في الخصائص الوراثية للخلايا الجرثومية التي تنتقل منا إلى أطفالنا ، وأنه لا أساس لما قد نتوهمه من أننا نستطيع تحسين مصير أطفالنا البيولوجي إذا نحن انغمسنا في مزاولة الرياضة البدنية وما إليها من وسائل تحسين الجسم أو العقل .

عملية انتقال الخصائص الوراثية :

لعل من بين الامور التي حيرت الالباء في عصر ما قبل العلم أن يرزق الرجل بطفلين بينهما تفاوت كبير من الناحية الجسمية . والجواب على ذلك انما يكمن في عملية انتقال الخصائص الوراثية .

ولو أن الامر كان بحيث يرث الطفل كل ما لدى أبويه من جينات لما استطعنا أن نفسر الفروق الوراثية الفردية فيما بين الاخوة والاخوات ؛ اذ سيكون لدى كل واحد من هؤلاء الاخوة والاخوات نصيب متماثل من التراث عند الأبوين . لكن الامر في الواقع ليس كذلك ، بمعنى أن كل طفل انما يرث نصف ما لأبويه فقط من جينات . أضف الى ذلك أن أطفال الاسرة الواحدة يتفاوتون فيما بينهم من حيث الاتحادات المختلفة بين الجينات التي يتوارثونها عن الاب والام ، بحيث يمكن في النهاية أن تقوم بين الاخوة هذه الفروق الفردية .

وسوف يتضح النحو الذي يحدث به هذا ، كلما تقدمنا في هذا الفصل . نحن نذكر أن البويضة المخصبة الاصلية تحتوي على ٤٦ صبغية (كروموسوم) وحين تنقسم هذه الخلية لتكون زوجا من الخلايا الجديدة، ينشطر كذلك كل واحد من صبغياتها الستة والاربعين انشطارا طويلا ثم تتجه أنصاف الصبغيات ، بعملية تعرف بالاستقطاب (polarization) الى الجوانب المتقابلة من الخلية . بحيث أنه حين تنشطر الخلية عبر مركزها ، تتكون لدينا خلايا جديدة يكون في كل واحدة منها نفس العدد من الصبغيات (٤٦) ، كما كان عندها بالخلية الاصلية .

وتتكرر العملية وتتكرر ، مرة ومرة ومرة ، كلما تقدم النمو . حتى اننا لنجد عند الانسان المكتمل الذي استقرت فيه تلك الاشتات من الخلايا في أجهزة مختلفة لكل منها وظيفتها الخاصة من النسيج والعظم ، والدم والعضلات ، أن كل خلية تحتوي على صورة من الصبغيات الاصلية الستة والاربعين التي كانت في البويضة المخصبة .

الخلايا الجرثومية :

لكن اذا كان هذا صحيحا ، فلماذا لا نجد أن بالحيوان المنوي والبويضة - وكل منهما يعمل على ايجاد خلق جديد - ٤٦ صبغية ، مع أن الحيوان المنوي خلية كما أن البويضة خلية كذلك ؟ وعلمنا أن نتذكر هنا أن الفرد الجديد لا يتلقى الا ٢٣ صبغية (كروموسوم) من كل والد .

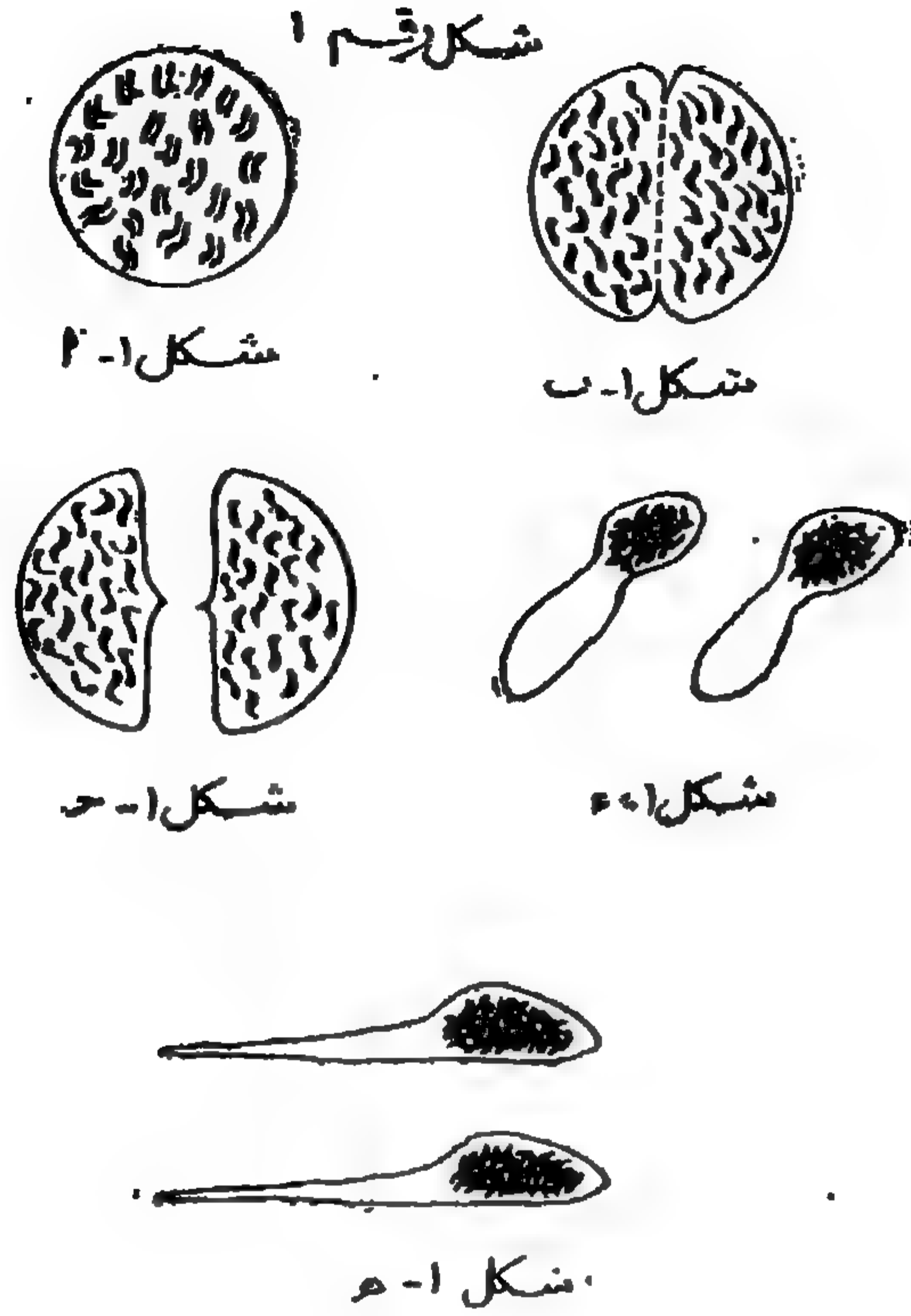
الجواب على هذا ، اذا تجنينا تعقيدات علم الوراثة ، سهل ويسير في الواقع . ذلك أن الكائن العضوي الناضج الراشد ينطوي تكوينه

على نوعين من الخلايا : خلايا الجسم وهي التي تشترك في تكوين العظام ،
والاعصاب والعضلات والحواس ، ثم الخلايا الجرثومية التي تنشأ عنها
الحيوانات المنوية أو البويضات . وإذا كانت عملية انقسام الصبغيات
والخلايا التي وصفناها آنفا تنطبق على السوماتوبلازم (somatoplasma)
أي خلايا الجسم ، فإنها لا تنطبق تماما على الخلايا الجرثومية . بمعنى
أن هذه الخلايا الجرثومية تنمو كما تنمو خلايا الجسم الأخرى في أكثر
مراحل النمو . ولكنها متى حان وقت انقسامها الأخير وتحولها إلى صورة
الحيوان المنوي أو البويضة ، تغير نمط انقسامها . وإذا بالخلايا الجرثومية
تنشط عند هذه المرحلة الأخيرة من غير أن تنشط الصبغيات أو تنقسم .
وإذا بنا نجد أن الصبغيات الستة والأربعين والتي هي في حقيقة الأمر
ثلاثة وعشرون زوجا من الصبغيات المتشابهة في كل زوج منها صبغية
انتقلت من الأب وأخرى جاءت من الأم - أقول إذا بنا نجد هذه الصبغيات
الستة والأربعين وقد توزعت إلى مجموعتين بدلا من أن تنشط . وإذا
بصبغية من كل زوج قد آلت إلى الخلية الجرثومية الناشئة سواء أكانت
حيوانا منويا أم بويضة ، بينما آلت الصبغية الأخرى إلى خلية جرثومية
أخرى وهكذا . بحيث نجد في آخر الأمر أن البويضة لا تحتوي إلا على
٢٣ صبغية وأن الحيوان المنوي لا يحتوي إلا على ٢٣ صبغية ، وأن
الفرد الناشئ الجديد قد اكتمل له ٤٦ صبغية فقط ، انظر شكل (١) .

كذلك يمكننا أن نفهم السبب في أنه ليس من اللازم أن يخرج الأخوة
متشابهين . ذلك أننا بالنظر إلى شكل (٢) ، نرى أنه إذا اتحد الحيوان
المنوي A بالبويضة D لترتب على ذلك أن ينشأ الفرد الجديد وله
مجموعة من الصبغيات تختلف عن مجموعة الصبغيات التي تترتب على
اتحاد الحيمن B بالبويضة D (أما البويضة C فإنها قد رسمت ،
بخطوط متقطعة بسبب أنه لا يكون هناك عند الأم إلا بويضة واحدة مستعدة
للاخصاب . وهذا غير صحيح بالنسبة للحيوانات المنوية . بمعنى أن
الاتصال الجنسي يترتب عليه انطلاق ملايين الحيوانات المنوية . قد تصل
من الكثرة إلى مائة مليون في نقطة واحدة من السائل المنوي - وكل واحدة
منها في مكانه أن يخصب البويضة المستقبلة) .

هل التماثل ممكن ؟

رأينا كيف أنه من الممكن أن يتفاوت أفراد الأسرة الواحدة في تكوينهم
الوراثي . والآن نسأل عما إذا كان من الممكن حدوث التماثل أو التطابق
بين الأخوة ؟

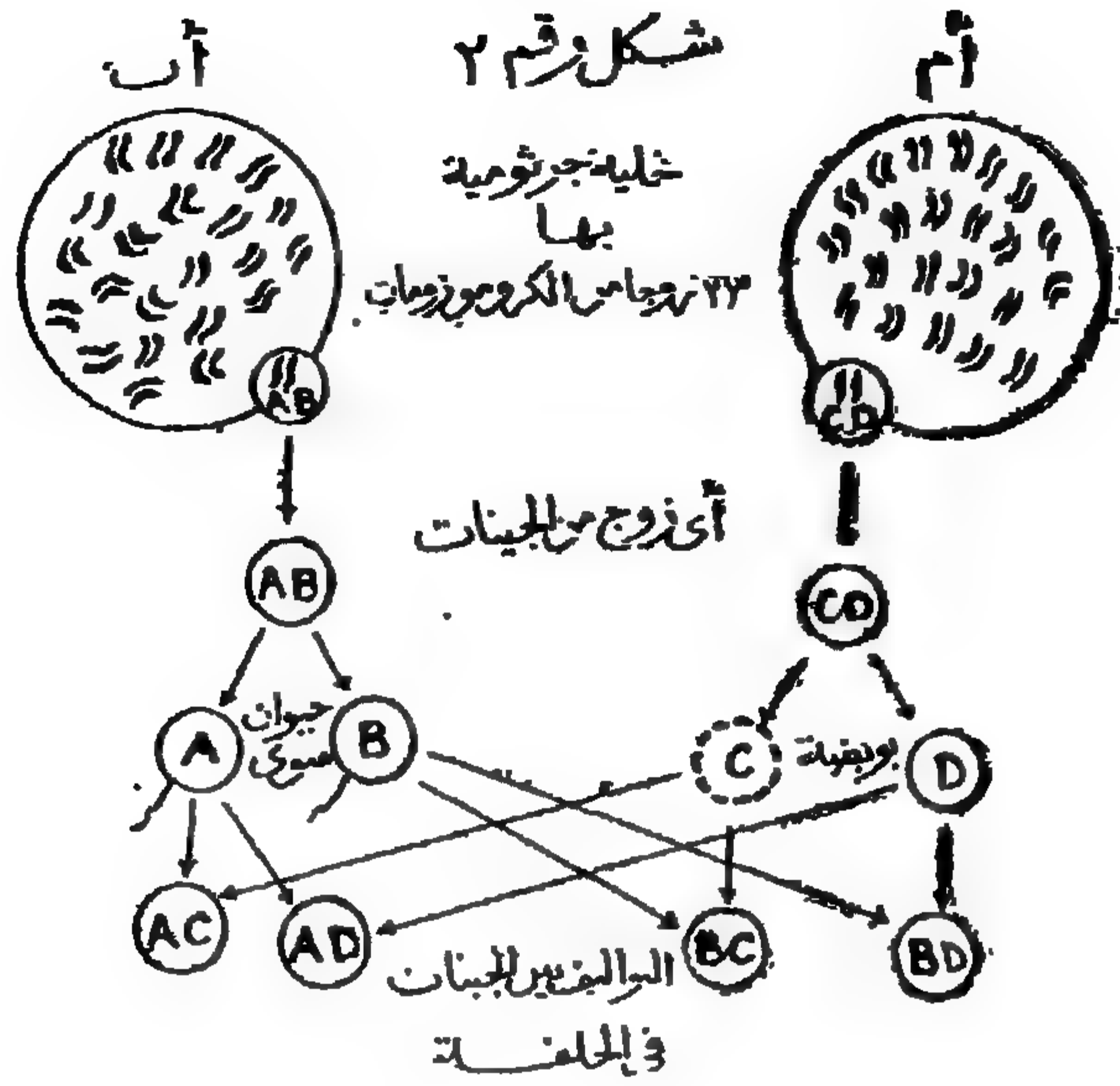


الشكل (رقم ١) وهو يمثل كيفية تكون الحيوانات المنوية (١ - أ)
يبين كيف أن الخلية الجرثومية تحتوي على ٤٦ كروموزوما . (١ - ب)
يبين كيف تنفصل أزواج الصبغيات ليذهب كل فرد من الأزواج الى جانب
من جانبي الخلية المتقابلين تمهيدا لانفصالهما .

(١ - ج) يبين كيف يصبح لدينا نصفان من الخلية في كل نصف
منهما ٢٣ كروموزوما .

(١ - د) يوضح كيف تتجمع الكروموزومات وكيف ان جزءا من
محتويات الخلية يكون غشاء حولهما .

(١ - هـ) يوضح كيف أن الغشاء يشكل الكروموزومات في صورة
طائفة متقاربة من الكروموزومات التي تكون الرأس ، على حين ان بقية
محتويات الخلية تتأخر عن الرأس ليتكون منها الذيل .



الشكل (رقم ٢) وهو رسم توضيحي لبيان التواليف المختلفة الممكنة من الجينات في الخلقة والتي تنتج عن أزواج الجينات من عند الأبوين .

الجواب على هذا بالنفي الا في حالة التوائم (المتطابقة) التي تنشأ في الواقع من بويضة مخصبة واحدة تعود فتنقسم الى فردين اثنين . ولو أن الامر كان بحيث تتوزع الصبغيات الستة والاربعون في الخلايا الجرثومية على نفس النحو دائما ، وبحيث تتجه طائفة (combination) من الصبغيات الى خلية جرثومية ، والاخرى الى الخلية الاخرى ، لترتب على هذا امكان قيام التماثل او التطابق . لكن الامر ليس كذلك ، بمعنى أن الصبغيات لا تتوزع على نفس النحو على الدوام . وانما الامر مرده الى الصدفة البحتة تقريبا ، فيما عدا أن واحدا من كل زوج من أزواج الصبغيات يمضي الى خلية جرثومية غير التي يمضي اليها شريكه ، بحيث لا يجتمع زوج واحد من الصبغيات في خلية جرثومية واحدة .

ومعنى هذه العشوائية أيضا أن طريقة انشطار زوج من الصبغيات لا يحدد طريقة انشطار زوج آخر . وهكذا نرى أنه من الممكن أن تتألف الصبغيات التي تحتويها البويضة المخصبة - لا على أربعة أنحاء فقط - وانما على عدد من الانحاء يساوي ٨ مليون وعلى يمينها ثلاثة وعشرون صفرا .

تحديد الجنس :

هناك اذن ٢٣ زوجا من الصبغيات من بينها زوج يسمى صبغيات الجنس هو المسئول عن تحديد جنس الطفل . اما في الانثى السبوية فتجد أن كل واحد من هذا الزوج كبير الحجم ويدعى بصبغية س (x) . وأما في الذكر السبوي فائنا نجد فردا من هذا الزوج من النوع (x) . (س) وفردا ثانيا أصغر في الحجم ويدعى بصبغية (y) (ص) . وعلى هذا نرى خلايا أجسام الذكور (فيما عدا خلايا الحيوانات المنوية) تحتوي على اثنين من صبغيات (س x) . على حين أن نصف الخلايا المنوية عند الذكر تحتوي على صبغية واحدة من نوع (س) ، ونصفها الآخر يحتوي على صبغية من نوع (ص) . فاذا اتحدت بويضة أنثى ، بما فيها من صبغية (س) ، بحيوان منوى به صبغية من النوع (ص y) ، نتج عن ذلك طفل ذكر .

أما اذا اتحدت بويضة بحيوان منوى يحمل صبغية من النوع (س x) أدى هذا الى نشأة طفل أنثى ولما كان نصف الحيوانات المنوية تحمل صبغيات من نوع (س) ونصفها يحمل صبغيات من نوع (ص) ، كان الاحتمال النظري أن يؤدي الحمل الى عدد من الاولاد مساو لعدد البنات . لكن الواقع يبين لنا أن عدد من يولد من الذكور يزيد زيادة طفيفة على عدد المواليد الاناث (١.٦ ولدا لكل ١.٠ بنت بين السكان البيض في الولايات المتحدة الامريكية) وربما كان معنى هذا أن احتمال نفاذ الحيوانات المنوية من النوع (ص) الى البويضة اعلى من احتمال نفاذ الحيوانات المنوية من النوع (س) .

قوانين مندل :

كان جريجور مندل الراهب النمساوي أول من توصل الى المبادئ الاولى للتفاعل بين الجينات ، وذلك في سنة ١٨٥٧ في حديقة الدير الذي عاش فيه . وقد كان مندل يستخدم في أبحاثه نوعين من (البسلة) ، أحدهما ذو زهرة حمراء والثاني أبيض الزهرة . فتبين له أن لو زواج بين نباتات من النوع الأحمر الخالص وأخرى من النوع الأبيض الخالص لخرجت الخلقة من الجيل الثاني كلها حمراء . ولكنه لو عاد بعد ذلك فزواج بين أفراد هذه الخلقة بعضها وبعض لترتب على هذا أن يخرج الجيل الثالث وقد توزع بين النوع الأحمر والأبيض بنسبة متوسطة هي ٣ : ١ .

أمثال هذه التجارب أدت بمندل الى استخلاص عدد من المبادئ العامة عن الانتقال الوراثي ، تعرف عادة « بقوانين مندل » . وقد قام شاینفلد (Sheinfeld) بتلخيص هذه المبادئ :

١ - الخصائص المتوارثة هي من عمل جينات (يسميها مندل « بالعوامل ») تنتقل من جيل الى آخر من غير أن تتغير أو يطرأ عليها تعديل .

٢ - في كل فرد من الافراد ، نجد هذه الجينات في صورة أزواج . وإذا كان زوج الجينات يضم فردين مختلفين في تأثيرهما ، ترتب على هذا أن يسود أحدهما أو يسيطر على الآخر ليعرف أحدهما بالسائد والآخر بالمتنحي أو المتخلف . [وفي المثال السابق الخاص بنوعى البازلاء نجد الجينات الحمراء تسيطر على البيضاء بحيث أنه لو اجتمع كلاهما في زوج من أزواج الجينات لترتب على هذا أن تخرج زهرة البازلاء حمراء اللون] .

٣ - حين تتكون البذور في فرد ما ، فإن أفراد كل زوج من الجينات تفرق ، في استقلال عن بقية الأزواج ، بحيث لا يذهب الا فرد واحد من كل زوج متزاوج من الجينات من الوالد الى الخلفة (47, 51, 52) .

على أن النتائج التي توصل اليها مندل كان نصيبها التجاهل في خلال حياته . ثم لم يلتفت الى عمله الا في سنة ١٩٠٠ أي بعد وفاة هذا الراهب المبقرى بست عشرة سنة . وبذلك بدأت المعالجة الجادة لمشكلات الانتقال الوراثي . وقد أكدت الدراسات التالية التي قام بها اصحاب الوراثة نظريات مندل وان كانت قد اظهرت أن عملية الانتقال الوراثي أعقد بكثير مما كانوا يتصورون من قبل .

مثال ذلك ، أنه تبين لهم أن التنبؤ الوراثي كثيرا ما يتعقد بسبب أن كثيرا من الخصائص تتوقف على تركيبات معقدة من أزواج الجينات بدلا من أن تكون مرهونة بزواج واحد فقط منها . كذلك تبين لهم أن الجينات لا تقتصر على أن تكون سائدة أو متنحية وانما هناك عدة أوجه أخرى لعمل الجينات بحيث أن تأثيرات الجينات قد تختلف باختلاف الظروف . ولكننا لن نناقش هذه الامور المعقدة هنا وتكتفى بأن نقول انه كان سهل علينا كثيرا تقدير أهمية العوامل الوراثية وغيرها من العوامل التي تحدد الخصائص الانسانية لو ان هذه الخصائص كانت في جوانبها الوراثية بسيطة مثل لون زهرة البسلة وما اليها من الخصائص التي قام مندل بدراستها في نبات البسلة .

صحيح أن هناك جوانب وراثية في الانسان مثل لون العين والصلع وبعض انواع مرض السكر وبعض انواع العمى الليلي في بساطة لون زهرة

البسلة . ولكن اكثر الجوانب الوراثية الاخرى عند الانسان ليست كذلك .
وبينما نجد أن لون العين مثلا يتحدد أساسا باجتماع واحد من الجينات .
من الاب بواحد من الجينات من الام ، نجد أن بعض أنواع التخلف العقلي .
تعتمد على اجتماع عدد من أزواج الجينات في صيغة معينة .

مشكلة الفطرة والاكْتساب (الطبع والتطبع) :

نصل هنا الى المشكلة القديمة مشكلة الوراثة والبيئة أو الفطرة :
والاكْتساب . وهي مشكلة يمكن أن يقال عنها بصفة عامة انها قد ولدت
من الحرارة أكثر مما ولدت من الضوء .

تري أى الخصائص الانسانية يعود الى الوراثة ، وأيها يعود الى البيئة
وأيها يعود الى مزيج من الاثنين ؟ أو نصوغ السؤال بعبارات أكثر شيوعا
وان كانت أكثر ابهاما فنقول : أيهما أكثر أهمية الوراثية أم البيئة ؟

ولعله من الواضح أن هناك مجالا للنقاش والخلاف حول هذه الاسئلة
كما تكشف عن ذلك هذه العبارات الحماسية القائمة على التحدى للعلماء
الآتين :

« الوراثية لا البيئة هي الصانع الرئيسى للانسان . بل ان ما فى العالم
من شقوة وتعاسة وما فيه من سعادة ليكاد كله يرجع الى شىء غير
البيئة ... كما أن الفروق بين الناس مردها الى ما بينهم من فروق فى
الخلايا الجرثومية التى نشأوا عنها (103—1,102) »

قارن العبارة السابقة بالعبارة الآتية :

« أعطى اثنى عشر مولودا صححى الجسم حسنى التكوين ، واعطى
كذلك عالما أضع لك مواصفاته وشروطه لاربيهم فيه . وأنا قمين بعد ذلك
أن آخذ أحدهم بطريقة عشوائية ثم أدربه ليكون أى نوع من المختصين
أشياء أنا له - طبيبا ، محاميا ، تاجرا ، مدبرا ، بل وسائل شحاذا أو
لصا اذا شئت ، وذلك مهما كانت مواهب آبائه أو خصائصهم أو
استعداداتهم أو قدراتهم أو مهنهم أو عنصرهم . ذلك أنه لا وجود لما
يسمى بتوارث القدرات أو المواهب أو المزاج . أو التكوين العقلى أو
الخصائص (1,103) . »

هاتان عبارتان تبدى فيهما السداجة . أما صاحب العبارة الاولى فانه
ينكر وجود التعلم كأحد العوامل التى تحدد سلوك الانسان ، كما ينكر

آثار الجوانب الفيزيولوجية والفيزيكية من البيئة مثل المرض والاصابات، وسوء التغذية . وأما صاحب العبارة الثانية فانه يكاد ينكر أن الانسان كائن عضوى بيولوجى على الاطلاق ، كائن قد يتفاوت كل فرد فيه عن سائر الافراد من حيث التكوين والوظيفة :

تحديد مدى التأثيرات الجينية :

لاشك في أن هناك كثيرا من الخصائص الانسانية التى تتأثر تأثيرا قويا ، بعامل الوراثة كما سيتضح لنا فيما بعد . لكنه من الصعب ، على الرغم من ذلك ، أن نحدد مدى هذا التأثير . ذلك اننا لا نستطيع بصفة عامة أن نلاحظ بطريقة مباشرة تلك الجينات الدقيقة وهى تؤدي عملها . ولهذا فنحن نضطر بدلا من ذلك الى أن نستدل على وجودها من آثارها ، بالضبط كما أستدل مندل على وجود جينات الزهور الحمراء وجينات الزهور البيضاء من ألوان الازهار التى كانت تظهر عنده .

وقد يكون الامر سهلا بصفة نسبية في بعض الاحيان . ولناخذ على سبيل المثال مرضا يصيب الجهاز العصبى بالانحلال وهو كوربا هنتنكتون (Huntington's chorea) ان هذا المرض يحل بجيل بعد جيل من نفس الاسرة . ووقوعه وتكراره يمكن التنبؤ به بواسطة المبادئ الجينية . كما اننا الى الآن لم نكتشف بعد عن أى عامل بيئى ، سواء فى ذلك العوامل الفيزيكية أم العوامل النفسية ، يمكن أن يؤثر فى مجرى هذا المرض . فى مثل هذه الظروف ، نستطيع ان نقول ان هذا الاضطراب تتحكم فيه . وتحدده العوامل الجينية وحدها تقريبا ، أو على التحديد واحد فقط . من الجينات السائدة .

كما أن الامر قد لا يكون على هذه السهولة فى أحوال أخرى . ففى كثير من الاحيان نجد أن الخاصية الواحدة تكون نتيجة لمؤثرات وراثية أو مؤثرات بيئية أو لمزيج منهما على السواء . من ذلك أن بعض المواليد الجدد يكون زمن رد الفعل عندهم أقصر مما هو عند الآخرين ، ويبدو الامر عندئذ وكأن هذا التفاوت بين المواليد الجدد يرجع الى العوامل الجينية (لنفترض هنا ، لكى يسهل علينا ضرب المثال ، أن المؤثرات التى تسبق عملية الولادة (prenatal influences) لا تلعب دورها كذلك) لكننا نعلم من نتائج الابحاث السابقة أن الانسان يكون رد فعله أسرع أو زمن رجعه أقصر اذا كان قلقا أو واقعا تحت المناء النفسى . وأن من العقاقير ما يحدث نفس الاثر الذى يحدثه القلق والعناء النفسى . لهذا كان علينا أن نستعرض تاريخ كل فرد استعراضا شاملا عميقا من قبل .

١٠ أن نحكم بأن زمن الرجوع عنده قد تأثر بالعقابر أو بالعوامل الجينية أو بالآثرات النفسية .

الواقع أننا لا نستدل على أهمية العوامل الوراثية أو العوامل البيئية إلا من آثارها على الفرد . لهذا فإن الوسيلة الوحيدة المضمونة التي يمكننا أن نحدد بها ما إذا كانت هذه العوامل أو تلك تلعب دورا هاما في حالة معينة هي أن نلتمس طريقة ثبتت بها طائفة من العوامل بينما نقوم بتغيير الطائفة الأخرى . فإذا تغيرت الحالة ، عرفنا عندئذ أن هذه الطائفة من العوامل التي قمنا بتغييرها والتعديل منها تلعب بالفعل دورا هاما .

مثال ذلك أن التوائم المتماثلة (المتطابقة) قد استخدمت في عدد من الدراسات لضبط أكبر عدد ممكن من العوامل الوراثية . وذلك على أساس أنه ما دام كل منهما مساو للآخر في الأساس الوراثي فلا بد وأن يرجع ما نجد بينهما من فروق إلى المؤثرات البيئية من قبيل الخبرات المختلفة . وقد استخدم كل من نيومان وفريمان وهولزنجر (35) هذا المنهج لدراسة ما يتربى من آثار في شخصيات الأطفال (المتفقيين في التكوين الوراثي) إذا هم نشأوا في بيئات أسرية مختلفة .

وفي دراسات أخرى ، خصوصا تلك التي استخدمت فيها الحيوانات (حيث يمكن ، عن طريق ضبط عملية التزاوج ، التجريب على العوامل الوراثية) يقوم الباحثون بتثبيت البيئات الفيزيائية والنفسية ما أمكنهم ذلك ، ليدرسوا بعد ذلك آثار الاختلاف في النواحي الوراثية (37) أما في الأحوال التي نعجز فيها عن تثبيت معظم العوامل فلا نملك إلا أن نقوم بتخمين الأهمية النسبية لكل من المؤثرات الوراثية والبيئية .

تحديد أهمية الوراثة بالنسبة لما عداها :

١١ أن سؤالنا بصفة عامة عن أيهما أكثر أهمية في ظهور خاصية معينة -نشأتها : الوراثة أم البيئة هو سؤال لا معنى له . ذلك أنه لا بد لنا أولا من أن نقوم بتحديد تلك الخاصية التي يتعلق السؤال بها . هل هي لون العين ، أم الصلع ، أم الذكاء ؟ إذ أن النسبة بين أثر الوراثة وبين أثر البيئة إنما يختلف اختلافا ملحوظا من خاصية إلى أخرى .

كذلك لا بد لنا من أن نسأل عن الظروف التي تبدى فيها الخاصية . وسؤالنا هذا في الواقع له أهمية كبيرة في حالة الخصائص السلوكية . ولنأخذ مثلا لذلك عملية تحديد الأسباب الوراثية والبيئية للأمية . ويقول Haldane (16) أن الإجابة عن هذا السؤال ليست واحدة على الدوام .

« الأمية بين الراشدين في انجلترا الذين لم تصل أعمارهم بعد الى الأربعين هي في أكثر الأحيان ناتجة عن التخلف العقلي أو العمى . ولكنها بين الراشدين في انجلترا في عصر اليزابيث أو في الهند اليوم قد تعود بصفة أساسية الى انعدام الفرص التعليمية (22,583) .

من الواضح اذن أن نسبة عمل الوراثة الى عمل البيئة لا تكون واحدة في الظروف المختلفة .

أو خذ مثالا آخر اقرب الى الموضوعات التي نعى بها في هذا الكتاب . لنفرض أن طفلا أخفق في اجتياز اختبار الاستعداد للقراءة من ذلك النوع الذي يقدم للأطفال قبل التحاقهم بالصف الأول من المدرسة . فلو كان الطفل يعاني من cerebral sclerosis وهو نوع من الضعف العقلي يتوقف على تواجد نوعين من الجينات المتنحية ، لأصبح من الممكن أن يقال أن الوراثة كانت أكثر أهمية ومساهمة في احداث رسوبه . ولما كان من الممكن لأي قدر من الرعاية الطبية الفائقة أو من تدريب الأم أو المدرس أن تعوض عما يحدثه هذا المرض من عجز . أما ان لم يكن يبدو على الطفل أى دليل على تخلف وراثي ما ، وكان قد عاش في بيئة جبلية ومنعزلة بين أبوين أميين ، ثم عاد فتمكن من اجتياز الاختبار بعد التدريب المناسب الصحيح ، قلنا ان البيئة هي أكثر العوامل المحددة أهمية في فشله لأول مرة .

معنى هذا اذن بعبارة أخرى انه من المستحيل أن نطلق احكاما عامة من قبيل « الناس نتيجة للوراثة بنسبة ٦٠ في المائة ، ونتيجة للبيئة بنسبة ٤٠ في المائة . » وان كنا نستطيع في بعض الحالات المعينة كالتى وصفناها من قبل أن نقدر أهمية عوامل البيئة بالنسبة لعوامل الوراثة . « أن السؤال عن الأهمية النسبية للفطرة والاكتساب ليس له جواب واحد عام ، وانما عدد كبير من الأجوبة الخاصة » (16) .

على اننا ونحن نطلق احكاما نقدر فيها الأهمية النسبية للوراثة والبيئة في الحالات المعينة لا نعى مطلقا أن أحدهما غير مهم .

فان « المحددات الوراثية أو الجينات لا يمكن أن تؤدي عملها الا اذا قامت جوانب البيئة المختلفة بأداء أدوارها الضرورية كذلك . ومن ناحية أخرى نجد أن العوامل البيئية محدودة التأثير ويكفى لندلل على هذا أن نذكر مثالا واحدا هو أن القوى البيئية لا تملك أن تغير فردا واحدا بما له من صبغيات فصيلة معينة الى فرد آخر من فصيلة أخرى (22,583) . »

وهكذا نرى أن أثر التفاعل بين القوى الوراثية والبيئية يتفاوت بتفاوت أنواع السلوك وبتفاوت الخصائص التكوينية . كما أن السؤال المهم لا يكون عن أنواع السلوك التي تتأثر بعامل الوراثة ، وإنما يكون عن الكيفية التي تتمكن بها الجينات من مزاولة تأثيرها .

« ان الأسئلة التقليدية عن الوراثة والبيئة قد تكون بطبيعتها من نوع الأسئلة التي لا جواب عليها . لقد كان المختصون بعلم النفس يداومون التساؤل عن نوع العمل — الوراثي أم البيئي — المسؤول عن الفروق بين الأفراد في سمة معينة . تم تحواوا فأصبحوا يحاولون الكشف عن مقدار التباين بين الأفراد الذي يمكن نسبته الى الوراثة ومقدار التباين الذي يعود الى البيئة .

الواقع أن المنحى المجدى الذي يعود عليهم بالفائدة هو أن يسألوا عن « الكيفية » ؟ (2,197) . »

ومعنى هذا أنه لا يكفي أن نعلم أن الطفل قد ورث عن والديه صالة الحجم أو الذكاء العالي ، وإنما لا بد لنا من أن نتبين العمليات البيولوجية شديدة التعقيد التي دفع اليها وجود الجينات في جسم الطفل والتي انتهت به الى صالة الحجم . ترى هل تؤثر الجينات في عملية النمو عن طريق التأثير في العمليات الهرمونية أم عن طريق التأثير المباشر في العظام أو في العضلات ، أو من خلال هذين الطريقين ؟ ولو أننا حصلنا على الاجابات عن أمثال هذه الأسئلة المحددة ، لازداد فهمنا لمعنى ما نقول من أن هذه السمة أو تلك سمة وراثية . لكننا لسوء الحظ لا نجد من الدلائل ما يعيننا على فهم النمو الذي يؤدي به جين واحد أو عدد من الجينات الى أنواع السلوك المختلفة .

نحن إذن لا نعرف بعد كيف تؤثر صبغيات الطفل في نشأة سلوكه أو في نموه . فالمسئلة معقدة تعقيدا غير مألوف ، لأن تأثير الوراثة على السلوك يتم بطريقة غير مباشرة بحيث أن الطفل لا يرث سلوكا معينيا صحيح أن الطفل قد يرث عن والديه نوعا من التشوه الجسمي وأن هذا قد يؤدي في نهاية الأمر الى الشعور بالقصور والنقص . لكنه من غير المعقول أن نقول أن الطفل قد ورث عن والديه مشاعر النقص . الواقع أن الخصائص الموروثة (مثل لون البشرة والقامة والعمليات البيوكيميائية) تؤثر في المتغيرات النفسية بطرق دقيقة كثيرة .

ولذلك هنا عددا قليلا من الأمثلة فنقول أن القوى الجينية (الوراثية) تحدد جنس الفرد من حيث الذكورة والأنوثة كما تشترك في تحديده طول.

قامته ، وحظه من السمنة أو النحافة ، والقبح أو الوسامة ، والحيوية أو الخمول . وهذه القوى كذلك قد تؤثر في مدى مقاومته للأمراض المختلفة كما تضع له الحد الأعلى الذي لا يستطيع أن يتجاوز في ذكائه .

وما دامت الوراثة لا تؤثر تأثيرا مباشرا إلا في خصائص الفرد البيولوجية ، فإنها لا تستطيع أن تؤدي بنفسها الى غيرة الطفل من أمه أو الى حمسه للبنادق والمسدسات وصواريخ الفضاء . وانما هذه خصائص تعتمد بالضرورة اعتمادا جزئيا على التعلم الذي يتم عن طريق التفاعل مع أشياء معينة في البيئة . اعني انها اذن خصائص لا يمكن أن تعود تماما أو بصفة مباشرة الى الوراثة . لكن الوراثة مع ذلك لها دور تلعبه لأنها تشترك في تحديد نوع الفرد الناشئ الذي يقوم بالتعلم . مثال ذلك انها قد تشترك في تحديد ما اذا كان الفرد سيصبح ملاكما من الوزن الثقيل أو جوكيا jockey (فارس ضئيل الجسم يركب الحصان في سباق الخيول) وذلك عن طريق تأثيرها في العمليات البيولوجية التي تحدد وزن الفرد وطوله .

نتائج الأبحاث الوراثية في الانسان

الأبحاث الوراثية في الانسان صعبة عسيرة بطبيعتها ، ولهذا فان معرفتنا بدور الوراثة في نمو الانسان وتطوره معرفة غير كاملة تتخللها فجوات كبيرة . ومع ذلك فاننا لا نزال نثقدم في تحصيل هذه المعرفة . وسنقدم فيما يلي خلاصة موجزة لنتائج بعض الدراسات ذات الصلة الوثيقة بموضوعنا .

على أن كثيرا من هذه الأبحاث قد استخلمت منهج دراسة التوائم . وفي هذا المنهج يحاول الباحث ضبط المؤثرات البيئية ، ليتمكن بذلك من ملاحظة ما اذا كانت العوامل الوراثية وحدها تؤدي الى تغيرات في الظاهرة محل الدراسة . . مثال ذلك اننا قد نقارن بين أداء التوائم المتماثلة من ناحية والتوائم الأخوية (أى غير المتماثلة) أو الاخوة العاديين من ناحية أخرى في اختبارات الذكاء . ونحن نفترض هنا طبعا أن البيئات التي يشب فيها التوائم الأخوية أو الاخوة العاديون مشابهة للبيئة التي نشأت فيها التوائم المتماثلة . أى اننا نحكم في أمثال هذه الحالات بأننا قد قمنا بضبط ما قد يكون للعوامل البيئية من آثار . وعلى ذلك فاننا لو وجدنا أن التوائم المتماثلة تتشابه في نسب ذكائها الى درجة اكبر مما تتشابه التوائم الأخوية أو الاخوة عموما استنتجنا من ذلك أن العوامل الوراثية تؤثر بالفعل في الذكاء

الذكاء بين التوائم المتماثلة نتيجة لما نعلمه من أن هذه التوائم تتفق في الجوانب الوراثية على خلاف التوائم الأخوية أو الإخوة عموما .

ومع ذلك فلا بد لنا هنا من أن نسوق كلمة تحذير . فانه ليتضح بالبداية للقارئ أن المؤثرات البيئية التي يتعرض لها أى طفلين لا تتفق تماما حتى وإن كانا قد تربيا في نفس الأسرة . واضف الى ذلك انه يبدو أن هذه المؤثرات البيئية قد تختلف ، في بعض الوجوه على الأقل ، اختلافا أكبر في حالة التوائم الأخوية أو الإخوة عموما منه في حالة التوائم المتماثلة .

« لقد أظهرت دراسات عدة أن التوائم المتماثلة يقضى أحدها في صحبة الآخر وقتا أطول ، وأنهم يتمتعون بسمعة متشابهة ، وأن هناك احتمالا أكبر في أن يلتحق كلاهما بصف دراسي واحد ، وأن تشابه سجلاتهما الصحية ، وفي أنهما يشتركان في بيئة مادية واجتماعية واحدة الى درجة أكبر مما نجده في التوائم الأخوية . » (22)

وهكذا نرى أن الفرض الذي نذهب اليه في دراسات التوائم ، من أننا قد قمنا بضبط ما قد يكون للبيئة من مؤثرات ، ضبطا دقيقا ، قد لا يكون له ما يبرره دائما . لكن هناك دراسات قليلة حاول فيها الباحثون أن يتجنبوا هذه المشكلة بأن قلموا بالمقارنة بين التوائم المتماثلة التي تربي أحدهما بمعزل عن الآخر وبين التوائم الأخوية أو الإخوة عموما الذين نشأ أحدهم بعيدا عن الآخر . فان تبين في هذه الحالة أن التوائم المتماثلة لا تزال تتشابه الى حد أكبر مما تفعل التوائم الأخوية أو الإخوة عموما ، أمكنهم أن يستنتجوا أن العوامل الوراثية تقوم بدورها بالفعل . وذلك على أساس أنه يكون من المستبعد في أمثال هذه الحالات أن تتشابه بيئات التوائم المتماثلة الى حد أكبر من بيئات التوائم الأخوية . أعني أن التشابه في البيئة لا يمكن عندئذ أن يفسر ازدياد التشابه بين التوائم المتماثلة ، بحيث يصبح من اللازم أن تعد ازدياد التشابه بين التوائم المتماثلة نتيجة للعوامل الوراثية لا البيئية .

ولهذا فانه لابد لنا ، عند تقدير نتائج كثير من دراسات التوائم التالية ، من أن نراعى أن تفاوت البيئات قد يكون السبب في بعض ما لوحظ من فروق . كما أنه من الصحيح أيضا أن عدد المفحوصين في كثير من هذه الدراسات كان ضئيلا جدا ، بحيث يصبح لزاما علينا أن نرجىء حكمنا النهائي حتى يتجمع لنا عدد مناسب من الحالات .

الجوانب الجسمية

تتوقف جوانب الفرد الجسمية على نواحيه الوراثية الى حد كبير ،

صحيح أن ما يتعرض له الفرد من إصابة أثناء الولادة قد يؤدي الى تغيير شكل وجهه وأن المرض قد يصبغ شعره بالبياض . لكن الذى لا شك فيه أيضا أن لون العينين وشكل الأنف ولون البشرة ولون الشعر وتجعده وصلابته تعود مباشرة لنوع الجينات التى ورثها . أما بعض الجوانب مثل لون العينين فتتوقف على تركيبات بسيطة من الجينات وأما بعضها الآخر مثل لون البشرة فانها تكون أكثر تعقيدا من ذلك .

ثم ان التفاوت بين الأفراد فى أمريكا فى الجوانب الجسمية لا يكاد يؤثر على قدرة الفرد البيولوجية على أن يتكيف لمطالب الحياة . بمعنى أن الفرد ذا العينين الشحلاوين يستطيع أن يبصر بنفس الحدة التى يبصر بها ذو العينين الزرقاوين . كما أن الفرد ذا البشرة فاتحة اللون قد يتأذى بأشعة الشمس الحارقة الى درجة أكبر من الفرد الذى تحظى بشرته بقدر أكبر من الأصباغ الواقية للجلد . ولكن التفاوت فيما بين الأفراد من النواحي الجسمية لا يؤثر فى قدرة الفرد على التوافق تأثيرا بيولوجيا ، وإنما تأثيرا اجتماعيا ونفسيا . ذلك أن الناس يفرقون فى معاملتهم للفرد تفرقة تركز على لون بشرته . كما أنهم لا يستجيبون لصاحب الأنف المعقوف بمثل ما يستجيبون به لصاحب الأنف المستقيمة . كذلك نجد أن شديد البياض وشديد القبح لا يلقون من المجتمع نفس الاستجابة . ولهذا كان من اللازم لنا أن نتعرف على الأساليب المختلفة التى يعامل بها أصحاب الملامح الجسمية المختلفة فى مجتمعنا ، حتى نتمكن من فهم الشخصية ونموها وذلك كما سنرى فيما بعد .

السمات التشريحية

على الرغم من أن شكل الجسم وتكوينه أكثر من ملامح الجسم تعرضا للآثار غير الوراثية من قبيل التغذية والمناخ والرياضة بل والمهنة ، إلا أن هناك أدلة تشير على أن للعوامل الوراثية أهميتها العظمى كذلك . مثال ذلك أن نيومان وفريمان وهولزنجر (٣٥) تبين لهم أنه من بين التوائم الذين ينشأون معا ، كانت التوائم المتماثلة على الدوام أكثر تشابها من التوائم غير المتماثلة فى مقاييس الطول والوزن وطول اليد وعرضها . كما تبين لهم أن التوائم المتماثلة الذين تربوا فى بيئات مختلفة كانوا أكثر تشابها من التوائم غير المتماثلة الذين نشأوا فى بيت واحد فى جميع النواحي ما خلا وزن الجسم .

وفى دراسة أخرى عقدت مقارنة على أساس النمو الجسمى بين الأطفال الذين يتميز أبواهم بضخامة الجسم والأطفال الذين يتصف أبواهم بضالة الجسم . وكان مقياس ضخامة جسم الأبوين ينحصر فى

اتساع القفص الصدرى وهى سمة يبدو أنها تتأثر بالوراثة ووثيقة الصلة بكمية ما لدى الفرد من عضلات وعظام . فنبين أن أطفال الآباء الضخام كانوا أطول قامة وأثقل وزنا من الأطفال الآخرين فيما بين الولادة والسنة السابعة عشرة من عمره (13) .

وأخيرا نجد أن دراسة أخرى أجريت على التوائم المتماثلة والتوائم الأخوية (وكان متوسط أعمارهم يقع في العشرينات) قد كشفت عن أن هناك عنصرا وراثيا يحدد بعض الجوانب في أشكال الجسم . وعلى وجه التحديد نقول ان التوائم المتماثلة أظهرت تشابها أكبر من تشابه التوائم الأخوية إذا كان هؤلاء هؤلاء جميعا يتميزون بذلك النوع من القامة التى تتصف بالطول والتحافة (وهى قامة تعرف بالاكثومورفى) (36) .

لكن العوامل البيئية من ناحية أخرى قد تؤثر تأثيرات هامة في بعض أنماط النمو الجسمى . مثال ذلك أنه تبين أن أطفال المهاجرين اليهود واليابانيين قد تفوقوا على آبائهم في خلال جيل واحد من حيث طول القامة زيادة متوسطها بوستان (4) كذلك تشير أبحاث أخرى الى أن السمنة قد ترجع في أكثر الأحيان الى مشكلات التغذية لا الى اضطرابات الغدد أو العوامل الوراثية (6) ، بل ان هناك ما هو أكثر من ذلك . فقد تبين أن العوامل المؤدية الى الإفراط في الأكل تبدو ونيقة الصلة بعوامل نفسية من قبيل « الاسراف في حماية الطفل .. والى الحرمان من ألوان النشاط المرضية والاتصالات الاجتماعية المطلوبة حتى ينتهى الامر واذا تناول الطعام قد اكتسب أهمية فائقة غير متناسبة » (53, 276)

السمات الفيزيولوجية :

الصلة وثيقة بين العمليات الفيزيولوجية والعمليات النفسية . مثال ذلك أن الخوف والفضب وان كانا يؤديان عادة الى ازدياد في ضغط الدم وجفاف الحلق وسرعة النبض الا أن الأفراد يتفاوتون تفاوتاً كبيراً في حدة هذه الاستجابات . كذلك قد يكون للأحداث النفسية المزعجة آثار أكثر عنفاً - بل وأكثر دواما - على الشخص اذا كان جهازه العصبى أكثر تجاوباً منه اذا كان جهازه العصبى أقل استجابة . لهذا كان من المهم بالنسبة لمن يدرس نمو الشخص أن يعرف مدى مسئولية العوامل الوراثية في أحداث الفروق بين الأفراد في الوظائف الفيزيولوجية والعصبية .

وقد استخدم كثير من الباحثين منهج دراسة التوائم ليربحوا دور العوامل الوراثية في تحديد الوظائف الفيزيولوجية والعصبية . مثال ذلك

إنهم أفلحوا في أن يبينوا أنه وإن كانت المؤثرات البيئية مهمة في تحديد بعض الوظائف الفيزيولوجية مثل ضغط الدم وسرعة النبض إلا أن للعوامل الوراثية أهميتها كذلك . ففي إحدى الدراسات (32) تبين أن متوسط الفرق في ضغط الدم (مقدرا بمليمترات الزئبق) بين التوائم المتماثلة هو ٨ر٤ في حين أن مقداره ٨ر٤ عند التوائم غير المتماثلة . كذلك أمكن الحصول على نتائج مشابهة بالنسبة لسرعة النبض . وهكذا يشير ازدياد التشابه بين التوائم المتماثلة في ضغط الدم وسرعة النبض إلى أن الوراثة قد تلعب دورا هاما في تحديد هذه الخصائص .

وفي دراسة أخرى أكثر دقة وتفصيلا ، بحث جوست وسونتاچ (23) التشابه في سبعة مقاييس نيورولوجية (عصبية) وفيزيولوجية (جسمية) بين أزواج من التوائم المتماثلة وأزواج من الأطفال الذين ينشأون في بيت واحد دون أن تربطهما علاقة قرابة كابن الزوج الذي يعيش مع ابن الزوجة) وأزواج من الأطفال لا ينصل أحدهما بالآخر أى اتصال . وكانت هذه المقاييس تتضمن عوامل من قبيل معدل التنفس ، وضغط الدم (الواطى والعالى) (systolic & diastolic) وادرار القلب وافراز العرق وسرعة النبض . ثم جمعت هذه المقاييس كلها في درجة واحدة سميت بنسبة استقرار الجهاز العصبى المستقل .

بعدئذ عمد الباحثان الى حساب معاملات الارتباط بين أزواج المفحوصين في المجموعات الثلاثة من حيث هذه المقاييس المختلفة . أما في المجموعة الأولى فقد حسب معامل الارتباط بين كل توأم وتوأمه كذلك حسب معامل الارتباط بين كل طفل والطفل الآخر الذى تربى معه في بيت واحد في المجموعة الثانية من الأطفال ، كما حسب معامل الارتباط بين كل طفل وأى طفل آخر في المجموعة الثالثة . وتبين من هذا أن الارتباط بين درجات التوائم المتماثلة أعلى بانتظام من الارتباط بين أفراد المجموعة الثانية وأن الارتباط في المجموعة الثانية أعلى بدوره منه بين الأطفال في المجموعة الثالثة . مثل هذه النتيجة تشير إلى « أن هناك عاملا وراثيا يحدد قيام الجهاز العصبى المستقل بوظيفته » (23)

ونتائج أمثال هذه الدراسات تساعد على فهم نشأة عدد مما نسميه بالحالات السيكوسوماتية ، مثل القرحة أو ارتفاع ضغط الدم . مثال ذلك أن التعرض للشقاء والعناء النفسى قد يؤدي إلى ارتفاع ضغط الدم عند بعض الافراد دون البعض الآخر . ليس من الممكن أن يكون للعوامل الوراثية دور هو تهيئة بعض الأفراد لامثال هذه الحالات .

السن التي تظهر عندها أول دورة حيض . وهناك سمة فيزيولوجية أخرى يبدو أنها تتحدد بصفة جزئية بالوراثة ، سمة لها دلالتها النفسية الملحوظة وهي السن التي يظهر عندها أول طمث أو حيض . وينبغي أن يكون واضحا أن تأخر البنت كثيرا أو تقدمها كثيرا عن أترابها في ابتداء الحيض يكون له آثار هامة على توافقها النفسي . ففي إحدى الدراسات تبين أن متوسط الفرق في سن ابتداء الحيض هو ٢ر٨ شهرا بالنسبة للتوائم المتماثلة و١٢ شهرا عند التوائم غير المتماثلة و١٢ر٩ شهرا للاخوة العاديين ، ١٨ر٤ شهرا فيما بين البنت وأمها ، ١٨ر٦ شهرا فيما بين النسوة اللاتي لا تربط أحدهن بالأخرى رابطة من أي نوع . ومن الطبيعي أن تلعب القوى البيئية في تحديد سن ابتداء الحيض دورها الذي تلعبه في معظم الخصائص التي تتأثر بعامل الوراثة .

طول العمر

من الطبيعي كذلك أن يتأثر طول العمر تأثرا واضحا بكل أنواع العوامل البيئية بما في ذلك الحوادث . ولكن يبدو أن المؤثرات الوراثية تقوم بدورها كذلك . فقد أجريت دراسة على الفروق في الأعمار بين التوائم الذين توفوا بعد سن الستين تبين منها أن متوسط الفرق بين التوائم المتماثلة هو ٣٦ر٩ شهرا وبين غير المتماثلة ٧٨ر٣ شهرا . صحيح أن عدد المفحوصين الذين استخدموا في هذه الدراسة كان صغيرا ولكن النتائج مع ذلك توحى بالاتجاه .

القدرة الحركية :

تبين لكثير من الباحثين (5, 50, 55) أن ارتفاع القفز عند التوائم (في سن ٤ سنوات الى ٤ سنوات ونصف) ، وأن الأعمار التي يظهر عندها الجلوس لأول مرة والمشي لأول مرة تتشابه فيما بين التوائم المتماثلة الى درجة أكبر منها عند التوائم غير المتماثلة . صحيح أن هذه الدراسات استخدمت عددا قليلا من المفحوصين لا يسمح لنا بالوصول الى نتائج نهائية ، ولكن النتائج مع ذلك توحى بالاتجاه . كذلك تبين أن التوائم المتماثلة أكثر تشابها من التوائم غير المتماثلة من حيث أنماط حركة العين المستخدمة في القراءة (50) .

أوجه القصور الجسمي والأمراض

تمكن الباحثون من اظهار الأهمية الفائقة للعوامل الوراثية في احوال من قبيل بعض أنواع مرض السكر ، والهيموفيليا (وهي انعدام

قدرة الدم على التجلط (التخثر) بصورة مناسبة حين يجرح الفرد) وبعض أنواع العيوب البصرية والسمعية . لكن هناك حالات أخرى مع ذلك لاتزال مسألة الاستعداد الوراثي فيها موضوعا للشئ الكثير من الخلاف بالرغم من وجود بعض الأدلة المادية القليلة . هذه الحالات تشتمل على أنواع الحساسية المختلفة وارتفاع ضغط الدم وبعض أنواع السرطان ، وقرحة المعدة والسل الرئوي . والظاهر أن هناك عددا كبيرا من الأمراض الجسمية التي تتوقف على مزيج مركب من العوامل الوراثية والبيئة

الضعف العقلي والتأخر العقلي

هناك عدة ألوان من الاضطرابات التي ترجع الى الوراثة والتي تؤدي الى ضعف كبير أو تأخر في الذكاء . من بين هذه الاضطرابات نوع يسمى *infantile amaurotic family idiocy* بالضعف العقلي العائلي وهو ينشأ عن عيب وراثي غريب في الخلايا العصبية في المخ والنخاع الشوكي . وفي هذا الاضطراب تنتفخ الخلايا وتتورم وتمتلئ بالدهن الامر الذي يؤدي الى العمى والشلل والضعف العقلي . على أنه كثيرا ما يحدث الموت بعد ظهور المرض بعدد من السنوات . والظاهر أن هذا الاضطراب يعود الى واحد من الجينات المتنحية يرثه الطفل عن كل من والديه ، وأنه لا يقع في معظم الحالات الا اذا كانت هناك قرابة وثيقة بين الأبوين (50) .

وهناك مرض متوارث آخر أمكن التعرف على عملياته الفيزيولوجية بدرجة أكبر من التفصيل ويسمى *phenylketonuria* والأطفال المصابون بهذا المرض ينقصهم واحد من الأنزيمات (الخمائر) اللازمة من أجل سلامة عملية التمثيل الغذائي . وبسبب انعدام هذا الانزيم تتراكم مواد كيميائية سامة في الجسم وهذه بدورها تحدث أضرارا في الجهاز العصبي كما تؤدي الى التأخر العقلي . لكن الباحثين من الأطباء مع ذلك قد اكتشفوا أنه من الممكن أن نقل من الآثار الضارة لهذا المرض اذا نحن قمنا بتشخيصه في وقت مبكر ثم أقمنا الرضيع المريض على نوع خاص من الغذاء . ولعل هذه العبارة الأخيرة تبين لنا أنه حتى في المرض الذي يرجع الى الوراثة لا تكون عملية المرض بحيث لا تدفع أو توقف .

الاضطراب العقلي

ظل دور العوامل الوراثية في نشأة الاضطرابات العقلية وسيظل موضوعا للخلاف الحاد في ميدان الطب العقلي . صحيح أن هناك اتفاقا عاما على أن بعض أنواع الاضطراب العقلي مثل الشلل العام

(general paresis) (مرض الزهري الذي يصيب الجهاز العصبي المركزي) يرجع الى التلوث او الى عوامل شبيهة به تهاجم الجسم من خارجه . كما أنه من الصحيح أن هناك أنواعا أخرى أكثر ندرة من المرض العقلي (من قبيل كوريا هنتنكتون (Huntington's chorea)) تنتج من عوامل وراثية محددة غالبا ما تكون بسيطة غير معقدة في تركيبها الوراثي .

لكن الخلاف أكبر من الاتفاق حول الغالبية الساحقة من الاضطرابات العقلية التي تندرج تحت طائفتي : ١ - الأمراض العقلية الوظيفية وهي اضطرابات عقلية حادة لا يعرف لها سبب عضوي . ٢ - الأمراض النفسية التي هي ألوان من الاضطراب النفسي وسوء التوافق أخف حدة اما بعض المختصين (24, 27, 28, 30) فيميلون الى اعتبار هذه الاضطرابات وراثية أولا في نشأتها . واما البعض الآخر فيميلون الى اعتبارها متوقفة تماما على العوامل البيئية التي تكون في العادة عبارة عن خبرات اولية مبكرة .

فلم هذا الخلاف ؟ لابد لنا من ان تقدم هنا أساسا ماديا للنقاش فننظر في واحد من أكثر الأمراض العقلية الوظيفية شيوعا وهو السكيزوفرنيا أو الفصام . والفصام يظهر في صورة عيوب خطيرة في التفكير المنطقي وفي الاستجابات الانفعالية ، وبذلك يكون أقرب الأمراض العقلية الى فكرة الشخص العادي عن الجنون . كما أن المرضى بالفصام يشغلون من أسرة المستشفيات في الولايات المتحدة عددا أكبر مما يشغله المرضى بأي مرض آخر سواء أكان عقليا أم جسميا .

اما بعض الكتاب فينسبون الفصام الى عيوب وراثية بحتة واما بعضهم الآخر فينسبونه الى اضطرابات في العلاقات المبكرة فيما بين الطفل والديه (3) . واما أكثر الأطباء العقليين فيرون أن الفصام استجابة كلية يقوم بها الكائن العضوي البيولوجي لبيئته ولو أنهم قد يختلفون فيما بينهم اختلافا كبيرا فيما يتصل بأهمية الوراثة بالنسبة للبيئة في تحديد المرض وتكونه .

على أن هناك أسبابا عدة لهذا الاختلاف في الرأي . . أولها أن تشخيص أكثر الاضطرابات العقلية ، بما فيها الفصام ، إنما يركز على مجموعة من الأعراض السلوكية التي لم تتحدد بوضوح وجلاء بعد . أعني أنه ليس هناك اختبار واحد بسيط نستخدمه (كما يحدث بالنسبة لمرض السل مثلا) لنثبت وجود هذا الاضطراب من عدمه . ولهذا فإنه

من الصعب علينا أن نشخص الفصام ، كما أن المناقشات حول التشخيص عامة وشائعة خصوصا إذا كانت الأعراض غير حادة أو عفيفة ؛

ثم انه لا نجد هنالك تفسيراً واحداً بسيطاً لكل مجالات الفصام . فقد استخدم كالمان (25) Kallman منهج دراسة التوائم لبحث العوامل الوراثية في الفصام ، بحثاً استخدم فيه ٧١٤ مريضاً ممن يتيسر الحصول على توائمهم للفحص والاختبار ، ثم جعل كالمان يدرس نسبة انتشار الفصام بين أقارب المرضى فتبين له أنه كلما ازدادت صلة القرابة بين الشخص وبين أحد المرضى بالفصام ، ازداد احتمال إصابته بالمرض . وانتهى بذلك كالمان الى نتيجة مؤداها ان « الاستعداد للإصابة بالفصام - بمعنى قدرة الشخص على أن يستجيب لبعض المثيرات باستجابة من النوع الفصامي - يتوقف على وجود عامل وراثي يكون منتحياً في أغلب الظن ... » (25) . ومع ذلك فإن نتائج كالمان نفسها تشير كذلك الى أهمية العوامل البيئية . مثال ذلك أنه وجد ان التوائم الأحادية المتماثلة التي تنشأ عن انفصام زيجوت واحد أو بويضة مخصبة واحدة (للمرضى بالفصام قد نسا المرض عند ٩١ بالمائة منهم تقريباً حين كانوا يعيشون في نفس البيئة ، على حين أن المرض لم ينشأ الا في ٧٨ بالمائة فقط من التوائم الأحادية للمرضى بالفصام حين كانوا يعيشون في بيئات مختلفة أخرى .

لكن عدداً من الباحثين الآخرين يرى أن لفظة (السكيزوفرنيا) تشير الى أكثر من عملية مرضية واحدة وأن بعض صور هذا المرض قد تكون أكثر من غيرها تأثراً بالعوامل الوراثية . كما يرون أن الظهور الفجائي للانهيال السكيزوفرنيا الذي لا تسبقه بادرة من المرض في خلال حياة الفرد السابقة (وهو فصام يسمى بالفصام الاستجابي reactive schizophrenia) أميل الى أن يكون قليل التأثير الى حد بعيد جداً بالعوامل الوراثية على حين أن العوامل الوراثية تسهم بقدر أكبر من ذلك في نشأة تلك الحالات من الفصام التي يكون صاحبها قد بدا عليه عدد من الأعراض المرضية لعدة سنوات من قبل حدوث الانهيال . (وهذه الحالات تعرف بالفصام التكويني process schizophrenia) وقد أشارت إحدى الدراسات الحديثة التي أجريت على ٣٧ زوجاً من التوائم المتطابقة الى أنه إذا كان أحد التوأمين أو كلاهما مصاباً بالفصام كان هناك احتمال كبير في أن يكونا قد تعرضا للمرض العقلي لفترة زمنية طويلة سابقة في حياتهم لكن هذا الاحتمال (أعني سبق تعرضهما للمرض العقلي في فترات سابقة من تاريخ حياتهم) كان أقل في الحالات التي يكون فيها أحد التوأمين فقط قد أصيب بالفصام . أضف الى ذلك أن نسبة انتشار الفصام في

أسر التوائم كانت في حالة إصابة كل من التوأمين بالفصام أكبر منها في حالة إصابة واحد فقط من التوأمين (46). ولهذا فقد انتهى صاحب هذه الدراسة الى أن هناك نوعين كبيرين على الأقل من الفصام (الاستجابي والتكويني) وأن اسهام الوراثة في النوع الأول قليل الى أقصى حد على حين أنه اسهام ملحوظ في النوع الثاني (46) .

كذلك قام عدد من الباحثين بدراسات مشابهة لأثر العوامل الوراثية في أحداث ذهان الهوس والاكتئاب (28). . . وذهان الهوس والاكتئاب اضطراب عقلي يتميز بازدياد حاد في النشاط والهيياج أو بماليخوليا (اكتئاب) غير معقول أو بكل من هاتين الحالتين (30) . وهو ينتشر عند نحو ١٢ بالمائة من نزلاء المستشفيات العقلية (في مقابل نسبة قدرها ٥ بالمائة للفصام) (30). وتلخيص نتائج دراسات التوائم في ذهان الهوس والاكتئاب تشير الى أن العوامل الوراثية قد تكون مسئولة عن تهيئة الفرد وتزويده بالاستعداد لهذا الاضطراب .

لكننا في حاجة الى أبحاث أكثر وأوسع ان كان لنا ان نتوصل الى معرفة أكثر دقة عن دور الوراثة وغيرها من العوامل في أحداث الاضطرابات العقلية المختلفة. ولعل الرأي الذي يكاد أن يتفق عليه كل الأطباء النفسيين في الوقت الحاضر هو أن العوامل الوراثية قد تلعب دوراً في بعض حالات الفصام وذهان الهوس والاكتئاب على الأقل ، ولكن هناك عوامل أخرى فزيولوجية ونفسية واجتماعية لها أهميتها الكبيرة كذلك .

الذكاء

سوف نناقش فيما بعد معنى الذكاء وقياسه . ولكننا نحب هنا ان نقتصر على تلخيص بعض الدراسات التي تتصل ببيان أثر العوامل الوراثية في الذكاء .

قام عدد من الدراسات بالمقارنة بين التوائم المتطابقة والتوائم الاخوية من حيث مستوى الاداء في اختبارات الذكاء (22) . ففي الدراسة التي سبقت الإشارة اليها والتي قام بها ثيومان وفريمان وهولزنجر (35) تبين أن هناك فرقا في نسبة الذكاء متوسطه ٩ و ٩ درجات بين أفراد التوائم الاخوية ومتوسطه ٩ و ٩ درجات فقط بين أفراد التوائم المتطابقة . كذلك أظهرت دراسات أخرى أن التوائم المتطابقة كانت بانتظام أكثر تشابها فيما بينها مما كانت التوائم الاخوية (35, 45, 52) .

وقد أشار جونز (22) الى أن أمثال هذه النتائج كان يمكن أن نتوقعها

لو ان التشابه بين التوائم كان وراثيا في أساسه ولكنه لابد لنا من ان نأخذ بعين الاعتبار هنا أن التوائم المتطابقة لا تقتصر على التشابه في النواحي الوراثية وانما هي تشابه كذلك الى حد بعيد في العوامل البيئية . ولعلنا نتذكر ان عدة دراسات قد بينت ان التوائم المتطابقة يعيشون عيشة أكثر تشابها وانهم يتعرضون لخبرات أكثر تماثلا من التوائم الأخوية .

لعل أكثر النتائج الحاسمة التي تتصل بدور العوامل الوراثية في تحديد المستوى العقلي لا يمكن ان تأتينا الا من المقارنات بين التوائم الأخوية والذين ينشأون معا والتوائم المتطابقة الذين يعيش الواحد منهم بمعزل عن الآخر . من ذلك ان نيومان وفريمان وهولزنجر (35) وجدوا أن معامل الارتباط بين نسب الذكاء التي تحصل عليها التوائم المتطابقة الذين يعيش الواحد منهم بمعزل عن الآخر (٧٦ ر.) أعلى من ذلك الذي يكون بين التوائم غير المتطابقة الذين ينشأون معا (٦٣ ر.) . وبعبارة أخرى نقول انه من غير المحتمل أن تشابه الجوانب الهامة من البيئة فيما بين التوائم المتطابقة الذين عاش الواحد منهم بمعزل عن الآخر ، الى درجة التشابه في حالة التوائم الأخوية الذين ينشأون معا . ولهذا فان الفرد لا يملك الا التسليم بأن الوراثة هي أحد العوامل الهامة التي تحدد الأداء العقلي .

ثم ان هناك دراسة حديثة أخرى استخدم فيها اختبار عملي للذكاء في هذه الدراسة تبين أن هناك معامل ارتباط قدره ٧٧ ر. بين عدد من التوائم المتطابقة الذين لم ينشأوا معا مقداره ٤٠ زوجا . معامل الارتباط هذا كبير القيمة الى حد غير مألوف ولهذا فهو يشير أيضا الى أهمية العامل الوراثي في القدرة العقلية (48) .

كذلك هناك سبيل آخر الى بحث مسألة العوامل الوراثية في الأداء العقلي وهو دراسة الاطفال في بيوت الابداع (التبني) (foster homes) من المعروف ان معامل الارتباط الشائع بين نسبة ذكاء الاطفال ونسب ذكاء آبائهم البيولوجيين يتراوح فيما بين نسبة ٥٠ ر. ونسبة ٦٠ ر. فلو عمدنا بعدئذ الى مقارنة نسبة الترابط هذه بمعامل الارتباط بين ذكاء الاطفال ونسب ذكاء آبائهم البديلين في بيوت الابداع ، فوجدنا ان معامل الارتباط الاخير هو اقل الى درجة ذات دلالة احصائية من ٥٠ ر. (اعنى ان الاطفال يشبهون آبائهم البديلين الى درجة اقل كثيرا مما يشبه الاطفال العاديون آبائهم البيولوجيين) لجاز لنا ان نستنتج أن العوامل الوراثية هي المسئولة عن ازدياد التشابه بين الاطفال وآبائهم الطبيعيين .

في دراسة من هذه الدراسات استخدمت بيركس (6) (Burks)

نسب ذكاء مجموعة من أطفال بيوت الابداع عددهم ٢٠٤ كانوا في سن المرحلة الابتدائية وكانوا قد وضعوا في بيوت الابداع قبل أن ييلفوا الشهر الثاني عشر من العمر . كما تمكنت بيركس في هذه الدراسة من الحصول على نسب ذكاء الآباء البديلين لهؤلاء الأطفال .

نم قامت بيركس باختيار مجموعة ضابطة تتألف من ١٠٥ طفلا كانوا يعيشون مع آبائهم الطبيعيين وحصلت على نسب ذكاء الأطفال ونسب ذكاء آبائهم . وبذلك تمكنت من المقارنة بين معامل الارتباط في نسب الذكاء بين أطفال المجموعة الأولى وآبائهم البديلين وأطفال المجموعة الضابطة وآبائهم الطبيعيين كما أن باحثا آخر هو ليهي استخدم هذا السبيل لدراسة الموضوع (31) . والبحث المتعمق المدقق الموضوعي في نتائج هاتين الدراستين ، يبين لنا أن الارتباط بين الأطفال وآبائهم الطبيعيين أعلى من الارتباط بين الأطفال وآبائهم البديلين (المتبنين لهم) .

وهناك باحث آخر (17) قام بالمقارنة بين نسب ذكاء مجموعة من الأطفال ونسب ذكاء آبائهم الطبيعيين ونسب ذكاء آبائهم الذين قاموا بتبنيهم . وكانت نسب ذكاء الآباء الطبيعيين وغير الطبيعيين قد تم الحصول عليها من طريق غير طريق اجراء الاختبارات عليهم ، وذلك بتقديرها على أساس مقدار ما حصلوا عليه من تعليم . أما فيما دون سن الرابعة ، فقد تبين أن مقدار ما حصله الآباء الطبيعيون وغير الطبيعيين لا يرتبط ارتباطا ذا دلالة بنسبة ذكاء الطفل ، وأما فيما بعد سن السادسة فقد كان معامل الارتباط بين نسب ذكاء هؤلاء الأطفال والمستوى التعليمي للأم والأب الحقيقيين حوالي ٣٥ر . بينما كان معامل الارتباط بين نسب ذكاء هؤلاء الأطفال والمستوى التعليمي للآباء البديلين قريبا من الصفر .

على انه كان من الممكن أن تزداد هذه الفروق بين معاملات الارتباط التي تجأت في كل هذه الدراسات لولا أن الموظفين القائمين على اختبار البيوت التي يودع فيها الأطفال يكونون على علم بالظروف الثقافية للآباء الحقيقيين ، الأمر الذي قد يؤثر على اختيارهم لبيوت الابداع (22) . ونعبارة أخزني نقول ان الهيئات التي تشرف على عمليات التبني تكون في موقف يسمح لها بتقدير ذكاء الأبوين الحقيقيين للطفل ، وانه من المحتمل على هذا الأساس أنهم يحاولون وضع الطفل في أسرة بديلة تكون على نفس المستوى العقلي مثل هذا الاجراء من شأنه ان يزيد من معامل الارتباط بين نسب ذكاء الأطفال ونسب ذكاء آبائهم البديلين . ومع ذلك فقد خرجت معاملات الارتباط بين الأطفال وآبائهم الحقيقيين أعلى من معاملات الارتباط بين هؤلاء الأطفال وآبائهم البديلين في كل الدراسات .

فالعوامل البيئية وان كانت ذات أهمية (كما سنرى فيما بعد) في رفع مستوى أداء الطفل العقلي أو خفضه ، إلا أن هذه الدراسات تبين لنا أن هذا لا يتم إلا في حدود معينة تفرضها الوراثة . .

الشخصية :

لم تنل دراسة تأثير الوراثة في الشخصية (بوصفها مستقلة عن المرض العقلي) ما نالته سائر الجوانب في علم الوراثة الانسانية من عناية واهتمام لأسباب أهمها الصعوبات الفنية .

ومع ذلك ففي دراسة قام بها بيرسون (40) تبين أن متوسط معاملات الارتباط بين الاخوة والاخوات في سمات من قبيل الحيوية والمزاج هو ٥٢ر٠ وقد كان هذا التشابه العائلي في سمات الشخصية شبيهاً بالتشابه في السمات الجسمية مثل طول القامة ولون العيون وحركة اليد . يقول بيرسون « اننا نضطر بذلك الى استنتاج أن الخصائص الجسمية والنفسية عند الناس يتوارثها الابناء عن الآباء في حدود عريضة وعلى نفس النحو وبنفس الشدة أو العمق » (40) . لكن جونز يعترض على هذا الاستنتاج بقوله « ان قدراً معيناً من التشابه يمكن (نظرياً) أن يحدث لا عن طريق الاشتراك في العوامل الوراثية فحسب بل وكذلك عن طريق ما تحدثه الحياة في بيئة مشتركة من آثار . . » (22) .

وما دمنا لم نتمكن في هذه الدراسة من الفصل بين آثار هذين النوعين من التأثيرات ، فاننا لا نستطيع أن نستخلص نتائج مباشرة عن العوامل المسببة (6) .

وفي دراسة أخرى حاول الباحثون أن يفصلوا فيما بين آثار التفاوت في الوراثة وآثار التفاوت في البيئة . وهي تلك الدراسة التي استخدم فيها نيومان وفريمان وهولزنجر (35) منهج دراسة التوائم والتي وجدوا فيها أن « معاملات الارتباط بين التوائم المتطابقة أعلى بدرجة صغيرة جداً من معاملات الارتباط بين التوائم الإخوية » (35) من حيث درجاتهم في عدد من اختبارات الشخصية والمزاج . ولما كان هؤلاء الباحثون قد وجدوا من نفس الدراسة أن معاملات الارتباط بين التوائم المتطابقة أعلى بدرجة ملحوظة في السمات الجسمية (وبدرجة أقل في الذكاء) فانهم قد انتبهوا الى أنه يبدو أن هذه النتائج توضح أن الوراثة عامل أكثر أهمية في إحداث التشابه أو الاختلاف في بعض السمات منها بالنسبة لبعض السمات الأخرى » (35) .

وفي دراسة مماثلة ، أعطيت بطارية كبيرة من الاختبارات لعدد يزيد على ٦٠٠ من الأطفال فيما بين سن ١٠ وسن ١٥ . وكانت مجموعة الأطفال تضم طائفة من التوائم المتماثلة الذين تربوا معا ، وطائفة من التوائم الأخوية الذين تربوا معا ، وطائفة من الأخوة غير التوائم الذين تربوا معا أو الواحد بمعزل عن الآخر ، وطائفة من الأطفال الذين تربوا معا دون أن تربط بينهم صلات قرابة وطائفة من الأطفال الذين يعدون عينة ممثلة لمجتمع الأطفال . واستخدم الباحثون أسلوبا أحصائيا فنيا معقدا وحاولوا أن يتبينوا السمات الوراثية التي يزيد التشابه فيها بين درجات التوائم المتطابقة على التشابه فيها بين درجات التوائم غير المتطابقة . أما الذكاء فقد أظهر أنه يتأثر بالوراثة الى حد أكبر من كل ما عداه . وأما الجوانب التي تبين أنها تتأثر بالوراثة الى حد ما فكانت تلك الجوانب التي تتصل بالجبن والانصياع *conformity* (على عكس التمرد) وأما أكثر السمات الأخرى التي درست فلم يظهر أنها تتأثر بعامل الوراثة (10) .

وفي دراسة أخرى حديثة جدا استخدم الباحث ٣٤ زوجا من التوائم المتطابقة و٣٤ زوجا من التوائم الأخوية (الأعمار فيما بين ١٤ و ١٨) كان هناك بعض الدليل على وجود عامل وراثي في الانطواء (15) في هذه الدراسة أجرى الباحث نوعين مختلفين من اختبارات الشخصية على ٦٨ زوجا من التوائم (كانت الأزواج جميعها من جنس واحد من حيث الذكورة والأنوثة) وحاول أن يتبين ما اذا كانت التوائم المتماثلة أكثر تشابها في بعض السمات من التوائم غير المتطابقة أو المتماثلة . فتبين له أن التوائم المتطابقة كانت أكثر تشابها من غير المتطابقة في إجاباتها عن الأسئلة التي تتصل بالحماس في مقابل الاتزان ، والرغبة في الاجتماع بالناس في مقابل الرغبة في تجنبهم ، وكذلك الميل الى أطالة التفكير في المشكلات الخاصة . وهذه نتائج تشير الى احتمال وجود عنصر وراثي في الاستعداد للانطواء .

وبالإضافة الى هذه الخصائص النفسية التي ذكرناها هنا ، نجد أن هناك جوانب أخرى من الوظائف الحيوانية والإنسانية يبدو أن بها عنصرا وراثيا . ونحن نشير على القارئ المهتم بهذا الموضوع أن يرجع في ذلك الى ما كتبه فولر وطومسون (12) وشترن (50) ليجد تلخيصا أوفى للدراسات .

وأخيرا نقول بصفة عامة أننا لا نعرف الا القليل عن آثار القوى الوراثية في الجوانب الكثيرة المعقدة من شخصية الإنسان . صحيح أن الكشف عن تشابه عائلي في سمة معينة مثل الانطواء قد يشير الى أن العوامل الوراثية ذات أهمية . ولكنه كثيرا ما يكون من المستحيل علينا أن نقدر مدى

مسؤولية تشابه البيئة والخبرات فيما وجدناه من تشابه في السلوك بين الاخوة أو التوائم . لقد قلنا من قبل ان من افضل خطط البحث التي نتغلب بها على هذه الصعوبة هو أن نقارن بين التوائم المتطابقة التي تربي الواحد منها بمعزل عن الآخر وبين التوائم المتطابقة وغير المتطابقة الذين نشأوا معا . ولكن العثور على عينات كبيرة من التوائم المتطابقة الذين انفصل أحدهم عن صاحبه بعد الولادة أمر غير سهل ولا ميسور .

ومع ذلك ، بل ولو أننا اكتشفنا درجة أعلى من التشابه في السلوك بين الأفراد المتطابقين أو المتشابهين وراثياً ، فإن الدليل القاطع لا يكون إلا بالكشف عن العمليات البيولوجية التي تربط بين عمل الجينات وبين الخصائص النفسية المحددة (مثل الاستعداد للخوف والتيقظ) . ان الدراسات التي تقوم على حساب معاملات الارتباط غير مرضية بالنسبة للعالم لأنها لا تجيب عن سؤال جوهرى هام هو « ترى كيف حدثت مثل هذه العلاقة ؟ »

مراجع وقراءات اضافية

- (1) Allport, G. **Personality : a psychological interpretation**. New York : Holt, 1937.
- (2) Anastasi, A. Heredity, environment and the 'question "How ?" **Psychol. Rev.**, 1958, 65, 197-208.
- (3) Bleuler, E. **Dementia praecox or the group of schizophrenias**. New York : Int. Univer. Press, 1950.
- (4) Boas, F. **Changes in bodily form of descendants of immigrants** (U.S. Senate Document 208). Washington : Government Printing Office, 1911.
- (5) Bossik, Proc. Maxim Gorki med.-biol. res. institute. 3, 1934. Cited by Stern, C., **Principles of human genetics**. San Francisco : W.H. Freeman, 1949.
- (6) Bronstein, I.P., Wexler, S., Brown, A.W., & Halpern, L.J. Obesity in childhood. **Amer. J. Dis. Child**, 1942, 63, 238-251.
- (7) Burks, B.S. The relative influence of nature and nurture upon mental development : a comparative study of foster parent — foster child resemblance and the true parent — child resemblance. **27th Yearbook. Nat. Soc. Stud. Educ.**, 1928, Part I, 219-316.
- (8) Cameron, N., & Margaret, A. **Behavior Pathology**. Boston : Houghton Mifflin, 1951.
- (9) Cattell, R.B., Blewett, D.B., & Beloff, J.R. The inheritance-

- of personality : a multiple variance analysis determination of approximate nature-nurture ratios for primary personality factors. **Amer. J. Hum. Genet.**, 1955, 7, 122-146.
- (10) Cattell, R.B., Stice, G.F., & Kristy, N.F.A. first approximation to nature-nurture ratios for eleven primary personality factors in objective tests. **J. abnorm. soc. psychol.**, 1957, 54, 143-159.
 - (11) Frischeisen-Kohler, I. Das Personliche Tempo, Eine erbhislogische Untersuchungen. Leipzig : Thieme, 1933.
 - (12) Fuller, J.L., & Thompson, W.R. **Behavior Genetics**. New York : Wiley, 1960.
 - (13) Garn, S.M., Clark, A., Landkof, Lina, & Newell, Laura. Parental body build and developmental progress in the offspring. **Science**, 1960, 132, 1555-1556.
 - (14) Gates, R.R. **Human genetics**. Vol. II. New York : Macmillan, 1946.
 - (15) Gottesman, I.I. The psychogenetics of personality, Unpub. doctoral dissert. Univer. of Minnesota, 1960.
 - (16) Haldane, J B.S. **Heredity and Politics**. New York : Norton, 1938.
 - (17) Honzik, Marjorie P. Developmental studies of parent-child resemblance in intelligence. **Child Developm.**, 1957, 28, 215-228.
 - (18) Horner, F.A., & Streamer, C.W. Phenylketonuria treated from earliest infancy, **A.M.A.J. Dis. Child**, 1959, 97, 345-347.
 - (19) Horner, F.A., Streamer, C.W., Clader, D.E., Hassell, L.L., Binkley, F.L., & Dumars, K.W. Effect of phenylalamine restricted diet in phenylketonuria II. **A.M.A.J. Dis. Child**, 1957, 93, 615-618.
 - (20) Jennings, H.S. **Genetics**. New York : Norton, 1935.
 - (21) Jervis, G.A. The mental deficiencies. In Arieti, S. (Ed.), **American handbook of psychiatry**. Vol. II. New York : Basic Books, 1959, 1289-1316.
 - (22) Jones, H.E. Environmental influence on mental development. In L. Carmichael (Ed.), **Manual of child psychology**. New York : Wiley, 1946, 582-632.
 - (23) Jost, N., & Sontag L.W. The genetic factors in autonomic nervous system. **Psychosomatic medicine**, 1944, 6, 308-310.

- (24) Kallmann, F.J. **The genetics of schizophrenia**. New York : Augustin, 1938.
- (25) Kallmann, F.J. The genetic theory of schizophrenia. **Amer. J. Psychiat.**, 1946, 103, 309-322.
- (26) Kallmann, F.J. Psychogenetic studies of twins. In Koch, S. (Ed.), **Psychology : study of a science**. Vol. 3. New York : McGraw-Hill, 1959.
- (27) Kallmann, F.J. Genetic aspects of psychosis. **The history of mental health and disease**. New York : Hoeber, 1952, 283-298.
- (28) Kallmann, F.J. **Heredity in health and mental disorder**. New York : Norton, 1953.
- (29) Kallmann, F.J. & Sander, G. Twin studies on aging and longevity. **J. Hered.** 1948, 39, 349-357.
- (30) Landis, C., & Bolles, M.M. **Textbook of abnormal psychology**. New York : Macmillan, 1947.
- (31) Leahy, A.M. Nature-nurture and intelligence. **Genet. Psychol. Monogr.**, 1935, 17, 235-308.
- (32) Malkova, N.N. Proc. Maxim Gorki med.-biol. ses. institute, 1934, No. 3. Cited in Stern, C., **Principles of human genetics**. San Francisco : Freeman, 1960, (2nd ed.).
- (33) McGraw, M.B. Motivation of behavior. In L. Carmichael (Ed.), **Manual of child psychology**. New York : Wiley, 1946, 332-369.
- (34) Mogarn. T.H. **Scientific basis of evolution**. New York: Norton, 1932.
- (35) Newman, H.H., Freeman, R.N., & Holzinger, K.J. **Twins : a study of heredity and environment**. Chicago : Univer. Chicago Press, 1937.
- (36) Osborne, R.H., & De George, F.V. **Genetic basis of morphological variation**. Cambridge : Harvard Univer. Press, 1959.
- (37) Parker, M.M. Experimental studies in the psychology of temperament in the adult albino rat. Abstr., doct. Diss. Ohio State Univer., 1939, No. 30.
- (38) Pastore, N. The nature-nurture controversy. New York : King's Crown Press, Columbia Univer., 1949.
- (39) Pastore, N. The genetics of schizophrenia : a social review. **Psychol. Bull.**, 1949, 46, 286-302.

- (40) Pearson, K. On the inheritance of mental and moral character in man, and its comparison with the inheritance of physical character. **J. Anthropol. Inst.**, 1903, 33, 179-237.
- (41) Pearson, K. On the inheritance of mental and moral character in man. **Biometrika**, 1904, 3, 131.
- (42) Penrose, L.S. Heredity in J. McV. Hunt (Ed.), **Personality and the behavior disorders**. Vol. I. New York : Ronald, 1944, 505-525.
- (43) Penrose, L.S. **The biology of mental defect**. New York : Grune and Stratton, 1949.
- (44) Petri, A. Zeitschr. Morph. U. Anthropol., 33, 1934. Cited by Stern, C. **Principles of human genetics**. San Francisco : Freeman, 1949.
- (45) Rosanoff, A.J., Hardy, L.M., & Plesset, J.R. The etiology of mental deficiency with special reference to its occurrence in twins. **Psychol. Monogr.**, 1937, 48, No. 4.
- (46) Rosenthal, D. Some factors associated with concordance and discordance with respect to schizophrenia in monozygotic twins, **J. nerv. ment. Dis.**, 1959, 129, 1-10.
- (47) Scheinfeld, A. **The new you and heredity**. Philadelphia : Lippincott, 1950.
- (48) Shields, J., & Slater, E. Heredity and psychological abnormality. In Eysenck, H.J. (Ed.), **Handbook of abnormal psychology**. New York : Basic Books, 1961, 298-343.
- (49) Skodak, M., & Skeels, H.M.A. final follow-up study of one hundred adopted children. **J. Genet. Psychol.**, 1949, 75, 85-125.
- (50) Stern, C. **Principles of human genetics**. (2nd Ed.), San Francisco : Freeman, 1960.
- (51) Stockard, C.R. **Physical basis of personality**. New York : Norton, 1931.
- (52) Stocks, P., & Karn, M.N.A. biometric investigation of twins and their brothers and sisters. **Ann. Eugen.**, 1933, 5, 1-55.
- (53) Thompson, H. Physical growth. In L. Carmichael (Ed.), **Manual of child psychology**. New York : Wiley, 1946.

- ;(54) Tjio, H.H., & Levan, A. The chromosome number in man. **Hereditas Lund**, 1956, 42, 1-6.
- (55) Versucher Ergebn. inn. Med. U. Kinderkeikl., 1927, 31. Cited by Stern, C., **Principles of human genetics**. San Francisco : Freeman, 1949.
- .(56) Weismann, A. **Essayo upon heredity and kindred biological problems**. New York : Oxford, 1889.
- i(57) Wright, S.W., & Tarjan, G. Phenylketonuria. **A.M.A.J. Dis. Child**, 1937, 93, 405-419.

الفصل الثالث

تطور النمو فيما قبل الولادة

من الحقائق الغريبة اننا ندرك ان حياة الفرد تبدأ منذ حمله ومع ذلك لا نحسب عمره الا ابتداءً منذ ولادته « وكأنا نقول ضمناً ان الوقائع التي تجري في حياة الفرد من قبل مولده قليلة الأهمية في تحديد مجرى نموه ونظوره في المستقبل » بل ولعل هذا ينطبق الى درجة أكبر على مفهومنا عن النمو والتطور النفسى « لكن الواقع ان البيئة التي ينمو فيها الطفل قبل ولادته قد تكون لها أهمية بالغة في تحديد الأنماط التالية من النمو لا من الناحية النفسية فقط بل ومن الناحية النفسية كذلك .

لقد كان الصينيون أقرب منا الى المعقول في حسابهم للأعمار .

« فكل مولود عندهم نحسب له سنة كاملة عند ولادته - أنهم يعلمون ان وجود الطفل الذى يسبق ولادته لا يمتد أكثر من تسعة أشهر ، ولكن الكسور نوع من الازعاج ولذلك فان كل رجل من الصين ينسب لنفسه سنة أكثر عند حسابه لعمره مما يفعل زميله الأوروبي الذى ولد معه في نفس اليوم والسنة (1, 3) » .

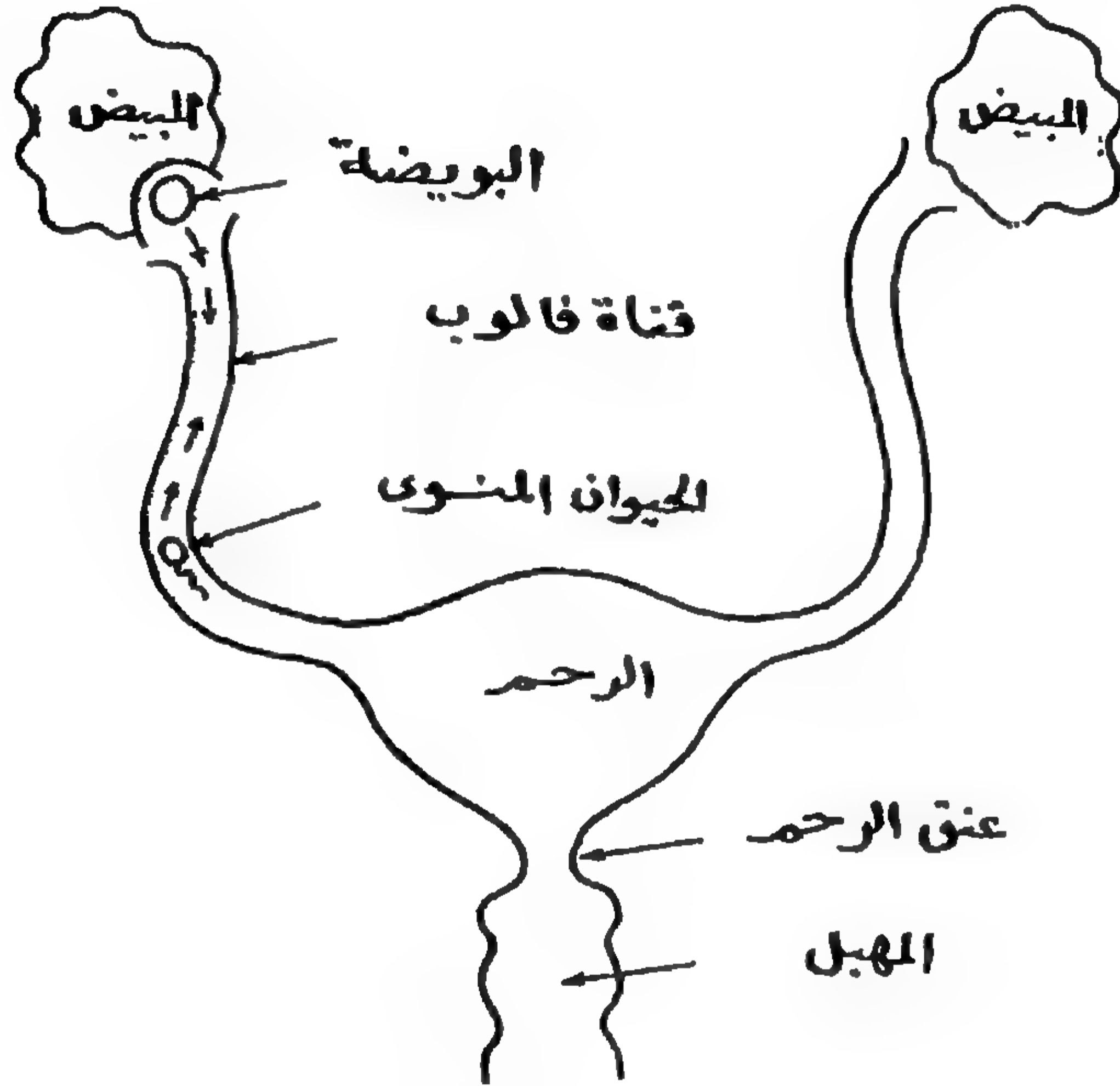
لذلك نقول ، على أساس ضخامة عمليات النمو التي تحدث خلال فترة ما قبل الميلاد ، ان أسلوب الصين في تقدير العمر يبدو أكثر ملاءمة من أسلوبنا .

كيف يحدث الحمل

يقع الحمل حين ينفذ حيوان منوى من عند الذكر في جدار خلية البويضة التي تفرزها الانثى . على ان الفرص التي يحتمل حدوث هذا الالتقاء فيها محدودة فيزيولوجيا الى اقصى حد ومستقلة تماماً عن أهواء الأفراد ونزواتهم العابرة .

والشكل رقم ٣ يعرض رسماً تخطيطياً لجهاز التكاثر عند الانثى . وفى كل ٢٨ يوماً نجد أن بويضة واحدة تنضج في واحد من المبيضين (ويكون هذا عادة في منتصف الدورة الحيضية) ، ثم تنطلق الى قناة

فالقوب المقابلة أو الى قناة البيض ، لتبدأ رحلة بطيئة في اتجاه الرحم ، تحركها أو تدفعها أهداب صغيرة شبيهة بالشعر تبطن قناة « فالوب » . والبويضة تستغرق في معظم الحالات بين ثلاثة الى سبعة أيام لكي تصل الى الرحم (22) . فاذا لم تخصب البويضة في خلال رحلتها ، تحللت في الرحم بعد أيام قلائل ، ثم تتبعثر بقاياها التي تكون عندئذ أقل في حجمها من ذرة التراب (3) .



شكل ٣ رسم تخطيطي لجهاز التكاثر عند الأنثى
يبين كيفية حدوث الحمل

وأما اذا حصل اتصال جنسي ، فان واحدا من الملايين العديدة من الحيوانات المنوية الدقيقة التي تنطلق من الذكر قد تجد طريقها الى قناة البيض في اناء الفترة التي تكون فيها البويضة قائمة برحلتها . وهكذا يتحد الحيوان المنوي بالبويضة ويترتب على ذلك الحمل في فرد جديد .

أول فترة لتطور نمو الجنين (embryo)

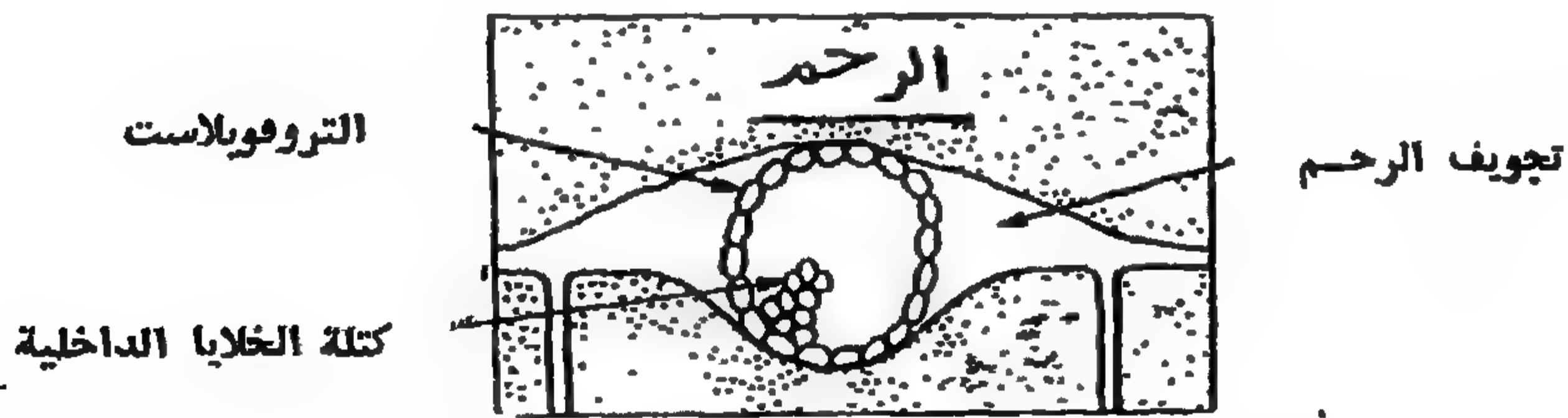
عند لحظة الحمل ، تكون البويضة - وهي أكبر خلية في جسم الانسان - لا تزال صغيرة جدا بحيث أنها لا تزيد على $\frac{1}{70}$ من البوصة في قطرها (3) . لكنها تبدأ في النمو بعد ان تخصب . وبذلك تبدأ المرحلة

الأولى من مراحل النمو الثلاثة فيما قبل الولادة ونعتى بها مرحلة البويضة .

وفي بادىء الأمر تكون البويضة المخصبة أو الزايجوت عبارة عن خلية واحدة محاطة بغشاء رقيق وتتضمن في وسطها نواة صلبة معلقة في مادة سائلة تعرف بالسيوبلازم . والنواة تحتوى على الصبغيات والجينات التى ورتناها عن الحيوان المنوى والبويضة من الأبوين .

ثم ينقسم الزايجوت بعد ساعات قلائل الى اثنتين من الخلايا الجديدة ثم تنقسم بعد ذلك هذه الخلايا الجديدة . وتكرر هذه العملية مرة ومرات خلال مسار النمو ، حتى تتحول الخلية الواحدة الى كائن متزايد التعقيد يتألف أولا من خلتين ثم من أربع خلايا ، ثم ثمانية ، فست عشرة فائنتين وتلاثين وهكذا . وفي النهاية نجد الزايجوت الاصلى قد تحول وتمايز الى انسان راشد مكون من حوالى ٢٦ بليون خلية (12) .

والبويضة المخصبة حين تصل الى الرحم تكون من حيث الحجم قريبة من رأس الدبوس . تم تتكون فجوة صغيرة فيما بين مجموعة الخلايا بحيث ينتج عن ذلك مجموعة من الخلايا الخارجية ومجموعة أخرى منفصلة من الخلايا الداخلية (انظر شكل ٤) . أما الطبقة الخارجية فتسمى التروفوبلاست trophoblast وتتحول فيما بعد الى أنسجة اضافية تعمل على حماية الجنين وتغذيته . وأما الطبقة الداخلية من الخلايا فان الجنين ذاته يتكون منها .



شكل ٤

شكل تخطيطى للبويضة في المراحل الاولى لانغرازها في جدار الرحم

وبينما تقع هذه التطورات ، اذا بنا نجد أن بعض الزوائد المتسلقة قد أخذت تنمو حول التروفوبلاست من الخارج وبواسطة هذه الزوائد المتسلقة tendrils وفي الايام القلائل التالية (عشرة أيام تقريبا من بعد الاخصاب) تتمكن البويضة من تثبيت نفسها الى جدار الرحم .

لكننا مع ذلك نجد أن الرحم نفسه قد بدأ يتعرض لتغيرات تؤهله لاستقبال البويضة المخصبة (التي تسمى في هذه المرحلة blastocyte) وعند الانفراز (أى تعلق البويضة بجدار الرحم) نفوس الزوائد tendrils من التروفوبلاست في الغشاء المخاطي المستقبل للرحم ثم تمتد من الزوائد امتدادات تصل الى أماكن الدم التى تكون قد تكونت فى داخل نسيج الأم . وعندئذ تصل مرحلة البويضة الى نهايتها وتبدأ المرحلة الثانية من تطور النمو قبل الولادة وهى مرحلة الجنين الأمبريوني ويتوقف الفرد الجديد حينئذ عن كونه كائنا عضويا مستقلا يعوم فى حرية ويدخل فى علاقة اعتماد واتكال على الأم .

مرحلة الجنين الأمبريوني

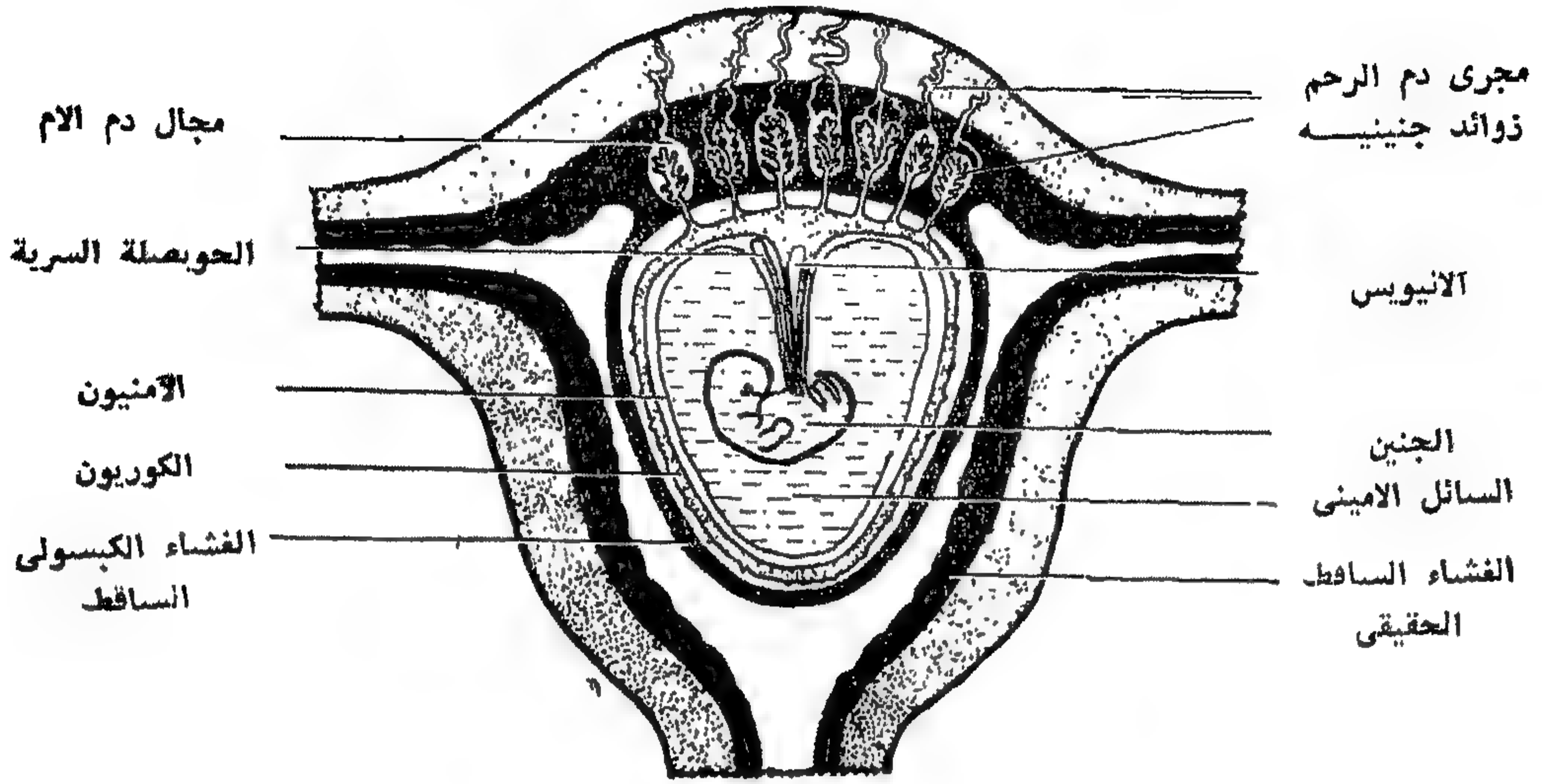
بعد أن تفلح البويضة النامية فى تثبيت نفسها فى الدار الجديدة ، يسرع معدل النمو . وتبدأ كتلة الخلايا الداخلية من البويضة - التى تتحول فيما بعد الى جنين امبريوني من السهل التعرف عليه - فى أن تتمايز الى ثلاث طبقات واضحة منفصلة :

١ - الأكتودرم (الطبقة الخارجية) التى ينشأ منها الأديم أو الطبقة الخارجية من الجلد والشعر والأظافر وأجزاء من الأسنان وغدد الجلد والخلايا الحسية - والجهاز العصبى .

٢ - الميزودرم (الطبقة المتوسطة) التى ينشأ منها فيما بعد الجلد أو طبقة الجلد الداخلية والعضلات والهيكل العظمى والأعضاء الدورية والإخراجية .

٣ - الاندودرم (الطبقة الداخلية) التى ينشأ منها فيما بعد الطبقة المبطنة للقناة المعوية بأكملها وقنوسات استاكيوس والترقوة trachea والشعب bronchia والرئتان والكبد والبنكرياس . وبينما نجد كتل الخلايا الداخلية آخذة فى التمايز ليتكون منها جنين امبريوني واضح ، نجد أن الطبقات الخارجية من الخلايا تكون أغشية فيتية fetal - هى الكوريون Chorion والأمينيون Amnion .

وهذان الغشاءان ، بالإضافة الى غشاء ثالث مستمد من جدار الرحم عند الأم (ويسمى decidua capsularis) ، يمتدان من جدار الرحم ويغلفان الجنين الأمبريوني الناشئ (انظر شكل ٥) فهى تكون كيسا يملؤه سائل مائى (liquor amnii) وتؤدي وظيفة تلطيف وتخفيف



للصدمات بحيث تحمي الجنين من الصدمات التي تتعرض لها الأم . وكذلك تساعد هذه الأغشية على تزويد الجنين بدرجة حرارة منتظمة ، كما تعمل على منع الالتصاقات بين الجنين وبين الفشاء الأميوني (40)

وفي نفس الوقت كذلك تتكون أغلفة جنينية أخرى لعل أكثرها أهمية هو الذي يتحول إلى الحبل السري الذي يمتد من الجنين ويرتبط عند الطرف المقابل بذلك الجزء من جدار الرحم الذي يرتبط عنده الرحم بالكوريون . وهذه المنطقة تعرف placenta بالمشيمة أو الخلاص .

كذلك يمكننا أن نسمى الحبل السري بخط الحياة بالنسبة للجنين وفي داخل هذا الحبل نجد شريانين ينقلان الدم من الجنين إلى المشيمة ووريدا ينقل الدم إلى الجنين من المشيمة . لكن العلاقة مع ذلك بين مجرى الدم عند الطفل وعند الأم ليست علاقة مباشرة . صحيح أن مجرى الدم عند الطفل ومجرى الدم عند الأم يفتحان في المشيمة . لكننا نجد الجهازين الدوريين منفصلين على الدوام بواسطة جدران من الخلايا في داخل المشيمة . وهذه الجدران من الخلايا تتركب من أغشية نصف نفاذة تقوم بوظيفة تجعلها أشبه بشباك من السلك الرفيع الذي يسمح بمرور الغازات والأملاح وبعض المواد ذات الجزيئات الصغيرة ، ولا يسمح بمرور خلايا الدم من جانب إلى جانب آخر .

على أننا وإن كنا لا نعلم بالدقة بعد كل أنواع المواد التي تمر من خلال المشيمة السليمة ، إلا أننا نعلم أن مواد غذائية كثيرة من دم الأم - وعلى

رأسها السكريات ، والدهون وبعض عناصر البروتين — تنفذ منها . كما أن الفضلات من الطفل ، وعلى رأسها ثاني أكسيد الكربون وبعض metabolites مواد الأيض الأخرى يمكنها كذلك أن تنفذ من خلال المشيمة . نضيف الى ذلك أن بعض الفيتامينات والعقاقير (بما في ذلك النيكوتين والكحول) ، والأمصال ، وقليلًا من جراثيم الأمراض (وخصوصًا جراثيم الدفتيريا والتيفود والانفلونزا والزهري) قد تنفذ كذلك وتؤثر في تطور الجنين . (3, 8, 45) ..

على أنه لابد من ملاحظة أنه لا وجود لاتصالات عصبية مباشرة بين الجهاز العصبى عند الأم والجهاز العصبى عند الجنين .

ليس هناك من ممر عصبى واحد يعبر حاجز المشيمة ، وليست هناك قناة لنوصيل المشاعر أو النوايا أو الحالات المزاجية والذكريات أو الأفكار فالطفل في واقع الامر منفصل تماما عن أمه فيما عدا تبادل بعض المواد الكيميائية من الفداء أو الفضلات من خلال حاجز يبلغ من دقته أنه لا يسمح إلا بمرور أصغر أجزاء المادة . (3, 253) .

وبعبارة أخرى نقول أنه لا أساس فسيولوجى لانواع الأفكار الخرافية التى كانت تشيع فيما مضى عن تأثير الوالدين . أى أن الطفل لا يقضى حياته يترنج لأن والدته رأت رجلا نملا يترنج فى الشارع حينما كانت تحمله ، كما أن الأطفال لا تنشأ لهم شغاف مشقوقة لأن أمهاتهم أصبن بالفرع حين كان الأطفال لا يزالون فى الأرحام .

وعلى الرغم من عدم وجود معبرات عصبية تصل بين الأم والجنين ، إلا أن حالة الأم الانفعالية قد تؤثر تأثيرا غير مباشر فى الوظائف الفيزيولوجية للطفل . ذلك أن الأم حين تستثار انفعاليا ، تحدث تنسيلة من الاستجابات الفيزيولوجية ، وتفرز بعض الهرمونات المعبنة ، مثل الأدرينالين وغيره من المواد الكيميائية ، فى مجرى الدم عند الأم . . ثم أن بعض هذه المواد قد تنفذ من خلال المشيمة وتؤثر فى العمليات الفيزيولوجية القائمة عند الجنين . (3, 8, 45) .

تطور نمو الجنين الأمبريوني :-

أكثر معرفتنا بتطور النمو الذى يقع قبل الميلاد مستمدة من الدراسة المفصلة المتعمقة للأجنة الأمبريونة والفيتوسية التى اقتضت بعض الأسباب الطبية استبعادها بالجراحة من الرحم .

أما في خلال المرحلة الامبريونية فان تطور النمو يكون على درجة فائقة من السرعة . فعند بلوغ سن ١٨ يوما يكون الامبريو قد بدأ يتخذ شكله الى درجة ما ، بحيث يصبح له محور طولى وبحيث يصبح من الممكن تمييز مقدمته من مؤخرته وجانبه الأيسر من جانبه الأيمن ورأسه من ذيله . وبنهاية الأسبوع الثالث نجد أن هنالك قلبا بدائيا قد نما وأخذ يدق (13) .

وفي نهاية الشهر الأول يكون الامبريو حوالى ١/١ بوصة من حيث الطول . وتكون له بدايات المنطقة القمية ، وبدايات القناة الجوفمعدية وبدايات الكبد . وكذلك يكون القلب قد اكتسب شيئا من النمو والوضوح ، كما تأخذ مناطق الرأس والمخ في التمايز المتزايد . ويكون الجنين عند هذه المرحلة ما يزال كائنا بدائيا . فهو لا يملك أذرعاً ولا سيقان ولا ملامح منطوية نامية وانما يملك عددا من أجهزة الجسم في صورة أولية جدا .

لكنه ببلوغ الأسبوع الثامن تتغير الصورة تغيرا ملحوظا فالجنين يكون حوالى البوصة في الطول . وتكون الوجه والفم والعينان والاذنان قد بدأت تتخذ شكلا محددا . وتكون الأذرع والسيقان والأيدي والأقدام بما تتضمن من أصابع بدائية قد أخذت تظهر (12) . وفي هذه المرحلة تكون الاعضاء الجنسية بادئة في التكون . كذلك يبدأ تكون العضلات والغضاريف ، وان كنا لا نجد نشاطا عصبيا تام التحديد (بمعنى تنشيط العضلات بواسطة التنبهات الصادرة عن الأعصاب) في هذه المرحلة (12, 14) . وأما الاعضاء الداخلية — من أمعاء وكبد وبنكرياس ورئتين وكليتين — فتأخذ شكلا محددا وتصبح ذات وظيفة الى حد ما . مثال ذلك أن الكبد تبدأ في إنتاج خلايا الدم الحمراء .

وتتميز فترة الجنين الامبريوني بنمو وتطور سريع للغاية في الجهاز العصبى . كما أن الأشكال والصور المأخوذة يبينان أن الرأس في هذه الفترة تكون كبيرة بالنسبة الى مناطق الجسم الأخرى . وهذا يشير الى أن الأسابيع الثمانية الأولى تكون فترة حرجة من حيث سلامة وتكامل الجهاز العصبى . بحيث ان التدخل الميكانيكى أو الكيمبائى في تطور النمو عند هذه الفترة (من قبيل سقوط الأم على الدرج أو تناول الأم لجرعة أكبر مما ينبغى من بعض العقاقير) قد يؤدى الى درجة أكبر من احتمال الضرر الدائم للجهاز العصبى مما لو حدث هذا التدخل في فترة تالية . مثال ذلك أن الأم لو أصيبت بالحصبة الألمانية خلال هذه الفترة ، لكان من المحتمل أن ينشأ الطفل مصابا بالضعف العقلى بدرجة أكبر مما لو أصيبت الأم بهذا المرض خلال الأسابيع الثمانية الأولى من الحمل .

الجنين في المرحلة الفيتوسية

المرحلة الثالثة في تطور النمو من قبل الولادة وهي مرحلة الفيتوس تمتد من نهاية الشهر الثاني الى لحظة الولادة . وخلال هذه الفترة نجد أجهزة الجسم المختلفة ، التي تكون قد ظهرت في صورة بدائية من قبل ذلك ، قد أخذت تتطور تطورا تاما وتبدأ في أداء وظائفها . والجنين يظل الى منتصف الاسبوع التاسع وهو يقضى حياة سلبية نسبيا يسبح خلالها بهدوء في السائل الأمنيوتي . لكنه مع ذلك يتحول عند هذا الاسبوع التاسع فيصبح قادرا على الاستجابة للتنبيه اللمسي (40) . واذا بالجدع ينشئ والرأس يمتد ، وينفرد . ومن ذلك الوقت تأخذ الوظائف الحركية يزداد حظها من التعقيد والتفصيل والتمايز .

وعند انتهاء الشهر الثالث ، يكون الجنين حوالى ثلاث بوصات في الطول وثلاثة أرباع الاوقية في الوزن . ويكون قد أصبح يشبه الانسان بصورة نهائية ، ولو أن الرأس يكون كبيرا بدرجة غير متناسبة (انظر الاشكال) . واما العضلات فتكون متطورة تماما ، كما يمكن ملاحظة الحركات التلقائية الصادرة عن الذراعين والساقين . وكذلك تكون الجفون والأظافر قد بدأت تتكون ، ويتيسر تحديد جنس الجنين عندئذ بسهولة ولكن الجهاز العصبى يكون مع ذلك شديد النقص . وفي خلال الاسبوع الأربعة التالية يصبح السلوك الحركى أكثر تعقيدا . وقد وصف جيزل السلوك الحركى عند الجنين في غضون هذه الأسابيع الأربعة فقال :

« هو يحرك شفته العليا ، ثم اذا ازداد حظه من النضج قليلا بعد ذلك أخذ يحرك شفته السفلى . ثم يحرك كلتا شفثيه معا فيما بعد . ثم يحدث بعد ذلك أن يقوم بفتح فمه واغلاقه . وهو يبتلع وفمه مغلق ، ولكنه يحدث في بعض الأحيان أيضا أن يقوم بابتلاع السائل الأمنيوتي . كذلك نجد لسانه يتحرك . . . وهو قد يدير رأسه أيضا في أثناء قيامه « بمنعكس القم » ، مما قد يظهر معه أن الأتماط المعقدة من سلوك التغذى آخذة في التكوين . كما أن التموجات الدودية peristaltic waves تنتشر على طول القناة الهضمية .

« ويحدث بين الحين والآخر أيضا أن تتحرك الأذرع والسيقان في صورة تبادل متعاكس توحى بالحركة المائية أو الأرضية . وتنتج عن ذلك حركات صغيرة قد تغير من وضع الجنين . ولكن أذرع الانسان ويديه يقصد بها في النهاية الى أن تستخدم في التناول كما تستخدم في الحركة ،

ولذلك نجد أن الجنين تصدر عنه بدايات الأنماط المعقدة في المستقبل . فهو يرفع العضدين ويمد يديه المرتخيتين . وأما المرفقان اللذان كانا نابتين فتبدأ الحركة تصدر عنهما . وهو يمد يديه على المستوى الموازي لمحور الجسم حتى انها لتكاد تلمس الفم أحيانا . ثم أن حركاته تصبح أقل نخشبا مما كانت عليه في الشهور السابقة ، حين كانت يدها تتخذان وضع التحية الهندية أو حين كانتا متباعدتين *retracted far apart* . وهو الآن يلف ساعده . ويفتح يديه ويفلقهما كما أنه يحرك ابهامه منفصلا عن بقية الأصابع ، أو يثنيه تحت بقية الأصابع علامة على ما سيحدث فيما بعد من قدرته على أن يجعل الإبهام مقابلة ومعاكسة لبقية الأصابع (12, 68) . «

وعند انتهاء الأسبوع السادس عشر ، تتمكن الأم من أن تشعر بحركات الجنين . ويكون الجنين عند هذه النقطة حوالي $1\frac{1}{2}$ بوصات من حيث الطول . وأما في الفترة فيما بين الأسبوع السادس عشر والأسبوع العشرين فيزيد طول الجنين إلى عشر بوصات ووزنه إلى ثمانية أو تسعة أوقيات (22) . ويزداد عندئذ شبهه بالإنسان ، كما يظهر الشعر على الرأس والجسم . ويتمكن الفم من البروز ومن الانفتاح والانسداد وهي مقدمات لحركات الامتصاص فيما بعد (12) . وكذلك يحدث رمش العينين ، على الرغم من أن الجنين يكونان بعد في حالة التحام الواحد بالآخر تماما . وكذلك تتمكن اليدين من القبض القوي بالإضافة إلى الانسداد .

وبعد الأسبوع العشرين (أو الشهر الخامس) يبدأ الجلد تتخذ الشكل الناضج ؛ وتظهر الأظافر والشعر ، كما تنمو غدد العرق .

وعند الأسبوع الرابع والعشرين (الشهر السادس) تكون العيون مكتملة التكوين تماما ، وتظهر حلقات التدوق على اللسان . ويكون الجنين عندئذ قادرا على « الشهيق والزفير » الصحيح ، وعلى أن يبكي بكاء ضعيفا حادا أن هو قدر له أن يولد قبل الأوان » (12, 71) .

وأما الأسبوع الثامن والعشرون فله أهميته في حياة الجنين . إذ هو يمثل نقطة متوسطة بين القدرة على الحياة أن ولد وعدم القدرة على مواصلة الحياة . وعند هذه السن كذلك تكون أجهزة الطفل العصبية والدورية وغيرها قد تيسر لها قدر من اكتمال التكوين يسمح لها بأداء وظائفها أداء سليما في البيئة خارج الرحم ، ولو أن كثيرا من الحذر والحيطة لابد منها عندئذ . ونجد عند هذه النقطة أيضا أن الاستجابة

للتغيرات في درجة الحرارة تشبه بالتقريب استجابة الوليد الذي اكتمل نموه داخل الرحم . وقد أوضحت الدراسات التجريبية للأطفال الذين ولدوا عند هذه السن أن الجنين يستطيع التمييز بين الطعوم الرئيسية مثل الحلو والمالح والحامض والمر (2) وكذلك بين الروائح الرئيسية . كما أن الاستجابات البصرية والسمعية تحدث كذلك ، ولكن بدرجة من الوضوح أقل من درجتها عند الطفل الذي اكتمل نموه في الرحم . وأما الحساسية للآلم فإنها على العكس من ذلك تبدو مخفية إلى درجة نسبية عند الطفل المبسر (الذي لم يكتمل نموه في الرحم) .

وتتميز الفترة من الأسبوع الثامن والعشرين إلى الولادة عند اكتمال النمو (الأسبوع الأربعين) بوقوع تطورات إضافية في تكوينات الجسم الأساسية ووظائفه . وفيما يلي يتبين كيف قام واطسون ولورى (57) باستخدام البيانات الميسورة عن المواليد البسر لتوضيح السلوك الذي يزداد حظا من التعقيد والتركيب والذي ينمو وينشأ فيما بين الأسبوع الثامن والعشرين والولادة الطبيعية .

الجنين فيما بين الأسبوع ٢٨ والأسبوع ٣٢ :

- الحركات ضئيلة ، عابرة ، لا تدوم طويلا .
 - انعدام التماسك العضلى .
 - استجابات طفيفة لتجنب الضوء الساطع والصوت .
 - عند وضع التقدم للامام (in prone position) يتمكن من ادارة الرأس الى الجانب .
 - تنبيه كف اليد يستثير استجابة قبض تلاحظ بصعوبة .
 - التنفس ضحل وغير منتظم .
 - الامتصاص والابتلاع موجودان ولكن تنقصهما الثبات .
 - لا وجود لنمط محدد لليقظة والنوم .
 - الصراخ اما معدوم أو شديد الضعف .
 - منعكس الرقبة لا يكون له تماسك ثابت .
- (Inconstant tonic neck reflex)

الجنين فيما بين الأسبوع ٣٢ والأسبوع ٣٦ :

- الحركة مستمرة وإيجابية .
- التماسك العضلى لا بأس به عند التنبيه .
- منعكس مورو (استجابة التفزز) موجود .
- استجابة قوية ولكن غير ملائمة للضوء والصوت .
- ان كان في وضع التقدم للامام يدير رأسه ويرفع عجزه .

- فترات محددة من اليقظة .
- تنبيه الكف تؤدي الى ظهور حركة فيض لا بأس بها .
- صراخ واضح عند الجوع .
- منعكس التماسك في الرقبة على درجة لا بأس بها من القوة .
- **الجنين فيما بين الأسبوع ٣٦ والأسبوع ٤٠ :**
- الحركات نشطة ومستمرة .
- التماسك العضلي طيب .
- متابعة قصيرة عارضة للأشياء بالنظر .
- منعكس مورو قوى .
- ان كان في وضع التقدم للامام يحاول رفع رأسه .
- مقاومة نشطة لادارة الرأس .
- فترات محددة واضحة من التيقظ .
- يصرخ جيدا حين يجوع أو يزعجه شيء .
- يبدو عليه الارتياح حين يلاطفه أحد .
- اليدان في وضع التجمع معظم الوقت ، والقبضة لا بأس بها .
- منعكس التماسك في الرقبة يزداد وضوحا في جانب (وهو الأيمن غالبا) منه في الجانب الآخر .
- منعكس الامتصاص قوى جيد (37, 57) .

الآثرات البيئية فيما قبل الولادة

كنا نتحدث فيما سبق عما يمكن أن نسميه بالأنماط « السوية » أو العادية للنمو فيما قبل الميلاد . ولكن هذه الأنماط لا يمكن أن تحدث الا أن كان الكائن الحي نفسه وبيئته يقعان فيما يعرف بالحدود السوية .

وكنا قد أكدنا في الفصل الخاص بميكانيزمات الوراثة أن عوامل الوراثة يمكنها أن تؤثر في نمو الطفل من عدة جوانب . كذلك لاحظنا أنه لا وجود للسمة أو خاصية عند الفرد يمكننا أن نقول عنها انها تتحدد بالوراثة وحدها . صحيح أن الوراثة قد تسهم اسهاما كبيرا في كثير من قدرات الفرد أو أوجه قصوره ، ولكن أغلب خصائص الفرد تكون نتيجة للتفاعل المعقد بين العوامل المتوارثة والآثرات البيئية . ولذلك فان نمو قابليات الفرد اما أن يتحقق أو يتحسن أو يتعطل أو يتشوه أو يتحدد وذلك بحسب نوع البيئة المادية والاجتماعية والنفسية التي يواجهها . « النقطة الملهمة التي لا بد من فهمها هي أن الجينات الواحدة يمكن أن يوجه اليها

تأثيرات مختلفة نجعلها تعبر عن نفسها بصور مختلفة وتجعلها تؤدي الى نتائج نهائية متفاوتة نتيجة لتفاوت البيئة التي توجد فيها » (30, 151) .

والناس يميلون في العادة الى اعتبار البيئة فيما قبل الميلاد بيئة واحدة ثابتة متشابهة بالنسبة لكل الأجنة . صحيح أن الظروف المحيطة بالجنين بسيطة نسبيا اذا قورنت بالعالم المعقد الذي يجابه الجنين بعد ولادته . لكن هناك مع ذلك اختلافات عدة فيما بين أنواع البيئة التي توجد قبل الميلاد ، فيما بين أنواع الضغوط التي تتعرض لها الأجنة المختلفة . والأبحاث الحديثة تشير الى أن حال الأم من الناحية الجسمانية والانفعالية (وبالتالي نوع البيئة التي توفرها للجنين) قد يكون لها تأثيرات هامة في مجرى نمو الجنين وبالتالي في صحته وتوافقه في المستقبل . وفيما يلي نناقش بعض العوامل البيئية الهامة التي تتصل فيما قبل الميلاد والتي خضعت للدراسة والبحث .

سوء التغذية عند الأم :-

من اللازم أن تحصل المرأة الحامل على غذاء مناسب ان اريد لها ان تحتفظ بحالتها الصحية الطيبة خلال فترة الحمل وأن تلد طفلا صحيحا سليما . وهذا يبدو معقولا الى حد كبير أن تذكرنا أن غذاء الجنين النامي انما يأتي من مجرى الدم عند الأم ، ومن خلال الأغشية نصف النفاذة في المشيمة والحبل السرى . وقد أجرى بحث تجريبي للنتائج التي تترتب على سوء التغذية أثناء الحمل ، على عدد من النساء الحوامل بلغ ٢١٠ كن يترددن على عبادة في جامعة تورنتو (9, 10) . وكانت كل واحدة منهن قد عاشت على تغذية غير مناسبة خلال الاربعة أو الخمسة شهور الأولى من الحمل . وفي خلال المراحل التالية من الحمل زادت التغذية حتى صارت مناسبة بالنسبة لتسعين امرأة منهم . على حين أن النسوة الباقيات وعددهن ١٢٠ بقين على نظام تغذيتهم الناقص الى نهاية فترة الحمل . ولما تمت المقارنة بين المجموعتين من النسوة تمكن الباحثون من أن يدرسوا بصورة منهجية تأثير الغذاء الجيد والغذاء السيء للأم على مجرى الحمل وعلى حالة الوليد خلال الأشهر القليلة الأولى من الحياة .

أما أمهات « التغذية الجيدة » فقد كن في حالة صحية أحسن خلال فترة الحمل . كما أن المضاعفات مثل الأنيميا ، وتسمم الدم toxemia والاضطراب بالفعل أو التعرض له ، والولادات المبكرة ، والولادات الميتة كانت أكثر شيوعا في مجموعة « الغذاء السيء » منها في مجموعة « الغذاء الطيبة » . كذلك تبين أن الأمهات في المجموعة الثانية قضين

في عملية المخاض وقتا يقل - في المتوسط - خمس ساعات عن أمهات
مجموعة الغذاء السيء .

وبالمقارنة بين المواليد تبين أن مواليد الغذاء الجيد كانت سجلاتهم
الصحية أفضل من الآخرين خلال الأسبوعين الثانيين من الحياة بعد
الولادة . كما أن نسبة انتشار الأمراض الرئيسية (من قبيل التهاب
الرئوى والكساح ومرض التيتانى tetany وفقر الدم) والأمراض
الفرعية (مثل نزلات البرد والتهاب الشعب الرئوية) خلال الستة أشهر
الأولى بأكملها ، كانت أقل عند مواليد التغذية الجيدة .

ثم ان هناك باحثا آخر (55) استطاع أن يبين أن الولادات الميتة
والمبتسرة وحالات الوفاة في أول العمر أقل شيوعا بين أطفال الأمهات اللاتي
كن يحصلن على غذاء طيب منها بين أمهات التغذية السيئة . اضيف الى
ذلك أن عدم كفاية البروتين في غذاء الأم قد يؤدي الى الولادة قبل الأوان
والى عيوب في الجهاز العصبى عند الوليد (1) .

والنتائج تشير الى أن « الجنين يحصل على متطلباته الغذائية قبل
أن تحصل الأم على متطلباتها وأنه يستمد غذاءه من مخدرات الأم . ثم
ان هذه المخدرات اذا هبطت الى نقطة النقص عند الأم ، عجز الجنين عن
الحصول على العناصر الضرورية » (380, 55) .

العقاقير :

المخدرات - كما ذكرنا من قبل - قد تنفذ من مجرى الدم عند الأم
وتنتقل الى الجنين مؤثرة بذلك في نموه . وعلى الرغم من أنه لا دليل على
أن تعاطى الأم للمخدرات يحدث ضررا دائما عند الجنين ، إلا أنه قد
لوحظ أن ذلك يؤدي الى اختلالات مؤقتة . من ذلك مثلا أن المواليد
الذين تعطى أمهاتهم عقار الباربيتورات barbiturates أو مستحضرات
أخرى خلال المخاض قد تظهر عليهم علامات (التخدير المفرط oversedation
واضطرابات التنفس .

كذلك أظهرت التسجيلات الكهربائية للمخ عند عشرين مولودا ممن
نُاعطيت أمهاتهم جرعات من سيكونال الصوديوم أثناء المخاض أن نشاطهم
المخى ظل منخفضا خلال يومين من بعد الولادة (21) . وأن هؤلاء الأطفال
بدا عليهم في هذه الفترة الخمول وغلبة النعاس عليهم . لكن هذه الاعراض
من خمول زائد ومن تخدير طفيف انحسرت عنهم في اليوم الثالث من غير

أن تبقى لها آثار . ومع ذلك يبدو من المعقول أن نفترض أن تقديم جرعات زائدة للأم « قد تزيد من حمل مجرى الدم عند الجنين من هذه المادة الى حد يحتمل معه حدوث الاختناق للجنين عند الولادة ، وحدث ضرر دائم للمخ يكون من النوع الذى يؤدي الى تعطل عقلى » (162, 30) .

كذلك قد يؤثر تدخين الحامل فى الجنين بسبب أن النيكوتين الصادر من السجائر قد يسبب تفاعلات كيميائية تنتقل بعد ذلك من خلال المشيمة . وقد لوحظ أن سرعة نبض قلب الجنين تزداد غالبا ، لا دائما ، عقب تدخين الأم ولو أنه لا دليل لدينا على أن تدخين الأم يحدث خلا دائما فى قلب الجنين أو جهازه الدورى (50) .

التعرض للإشعاع :

تعريض الحوض للإشعاع بالرادىوم أو الرونتجن (أشعة اكس) قد يكون ضرورة علاجية للمرأة الحامل التى تشكو من ورم أو سرطان فى الحوض أو المبايض . على أن التعرض لكميات قليلة من الإشعاع ، كما يحدث فى التصوير بأشعة اكس ، لا يؤدي الجنين فيما نعلم ، على حين أن الجرعات العلاجية الكبيرة قد تكون مؤذية أو معجلة للإجهاض .

لقد كانت بعض الأمهات عولجت بالأشعة خلال الحمل فلما ولدن تبين أن حوالى الثلث من مجموعة من الأطفال المكتملين يبلغ عددها (٧٥)، تبدو عليهم بعض مظاهر الشذوذ العقلى أو الجسمى التى لا يمكن أن ترجع الى أى سبب آخر بخلاف التداوى بالإشعاع . كان عشرون منهم يسكنون من اضطرابات خطيرة فى الجهاز العصبى المركزى ، ومن بين هؤلاء العشرين ١٦ طفلا عندهم حالة microcephaly (وصغر الدماغ نوع اكلينيكي من الضعف العقلى تكون الجمجمة فيه صغيرة الى درجة شاذة مدببة ، ويكون المخ فيها صغيرا جدا) . كذلك كان ثمانية آخرون متناهين فى الضالة أو مشوهين جسميا أو عميانا (31, 32) .

أمراض الأمومة :

الظاهر أن هناك حاجزا فعلا يحول بين الجنين وبين معظم أنواع الفيروس والجراثيم عند الأم . ولهذا فإله من النادر أن تسرى العدوى الى الجنين من الأم . ومع ذلك ، فإن هناك حالات نادرة ولد فيها الأطفال وهم يشكون الجدري أو الحصبة أو الجدري أو التهاب الغدد النكفية . بعد أن انتقلت العدوى اليهم من الأم (15) -

لكننا نجد من ناحية أخرى أن انتقال العدوى بمرض الزهري syphilitic spirochetes من الأم إلى الطفل أمر غير نادر . فقد تبين لأحد الباحثين (8) وجود هذه spirochetes في ١٦ جنينا أخذت من مجموعة تتألف من ٦٧ أما مصابة بالزهري - وهي نسبة عدوى تساوى ٢٤ بالمائة . وهي spirochetes قد تحدث الاجهاض أو الولادات الميتة . أو قد تؤدي، ان ظل الطفل على قيد الحياة ، إلى أن ينسأ الطفل ضعيفا أو مشوها أو مصابا بالضعف العقلى . وفي بعض الحالات نجد أن الطفل قد لا يظهر أعراض الزهري الواضحة الا بعد عدة سنوات . ولما كان الجنين الذى يقل عمره عن ١٦ اسبوعا غير معرض للمرض ، فان انتقال العدوى من الأم يمكن تجنبه ان بدأنا في علاج الأم المصابة بالزهري في وقت مبكر من الحمل .

والروبيلا (الحصبة الألمانية) ان أصيبت بها المرأة الحامل في الشهور الثلاثة أو الأربعة الأولى من الحمل قد تلحق بالجنين ضررا بالغا ، من قبل الصمم والبكم ، واصابات بالقلب cardiac lesions ، أو الصور المختلفة للضعف العقلى . والواقع انه ليست هناك علاقة ظاهرة مباشرة بين شدة اصابة الأم بالحصبة الألمانية ومبلغ الضرر الذى يلحق بالجنين . اذ ان الاصابات الطفيفة قد تؤدي الى تشوهات بالجنين تبلغ من الشدة كما لو كانت الأم قد ظلت مريضة فترة تتراوح بين ٧ أيام وأربعة عشر يوما . كذلك تدل البيانات المسورة لدينا أن حوالى ١٢ بالمائة من الأمهات اللاتي يصبن بالروبيلا خلال الأشهر الأولى من الحمل يولد أطفالهن وبهم نقص أو تشوه (17) .

آثار اضطراب الحمل والوضع :

قام ياسالماتك وأعوانه من الباحثين بدراسة أضرار المستشفيات بحثا عن البيانات المتصلة بالحمل والوضع عند أمهات الأطفال الذين ظهرت عليهم في خلال طفولتهم أنواع مختلفة من الاضطراب العقلى والانفعال (3, 34, 35, 36, 33) . فتوصلوا الى بيانات توحى بالنتائج المبدئية التالية . نسبة الأطفال المتأخرين عقليا الذين ولدوا قبل الأوان أو عانت أمهاتهم من الاضطرابات الفيزيولوجية أثناء الحمل وخصوصا النزيف وتسمم الدم toxemia (اضطرابات في الدورة الدموية ووظيفة الكلية) خلال المراحل المتأخرة من الحمل ، تقول ان نسبة هؤلاء كانت تزيد كثيرا على مثيلتها بين الأطفال الاسوياء . لم تظهر لطول فترة المخاض أو لنوع الاجراء الجراحى خلال الوضع أهمية . كذلك تبين أن احتمال شيوع

اضطرابات الحمل عند أمهات الأطفال الذين يشكون الصرع أكثر من احتمال شيوعها بين أمهات الأطفال الأسوياء..

وأما الأعراض النفسية التي تعد أمورا مكتسبة متعلمة في العادة من قبيل اضطرابات الكلام واللزمات العضلية فلم تظهر بينها علاقة وبين الحمل الشاذ أو الولادة قبل الأوان .

كذلك تبين أن صعوبات الحمل والولادات قبل الأوان أكثر شيوعا بين الطبقات الاجتماعية الدنيا وخصوصا أمهات الطبقات الدنيا من غير البيض، عنها بين أمهات الطبقات المتوسطة والعليا . ولعل الفرق بين الطبقات الاجتماعية في صعوبات الحمل تعود بصفة جزئية الى الفروق في درجة ملائمة التغذية التي تحصل عليها الأم . والاحتمال الثاني هو أن تكون أمهات الطبقات الدنيا من غير المزوجات قد حاولن التخلص من الجنين بدون الاستعانة بالاشراف الطبي المناسب وهذا من شأنه أن يؤدي الى اضطرابات في العلاقة بين الأم والجنين والى نزيف أو تسمم أو ولادة مبكرة فيما بعد .

عوامل RH

لو كانت هناك فروق وراثية في فصيلة الدم بين الجنين وأمه ، لكان من المحتمل أن تكون الفصيلتان متعارضتين من الناحية الكيميائية . مثال ذلك أن كرات الدم الحمراء عند الطفل قد تحتوي على مادة تجعل دمه يتجلط أو يتخثر استجابة للحقن بمصل خاص ، على حين يخلو دم أمه من هذه المادة . وفي هذه الحالة نجد الطفل ، شأنه في هذا شأن ٨٥ بالمائة من الشعب الأمريكي الأبيض ، يكون عامل RH عنده موجبا بينما يكون هذا العامل سالبا عند أمه (29) .

والجنين ذو العامل RH الموجبة يحدث مواد معينة تسمى antigens وهي تدخل في الجهاز الدوري عند الأم من خلال حاجز المشيمة ، الأمر الذي يترتب عليه أن يقوم دم الأم بصنع مواد سامة toxics أو أجسام مضادة antibodies لتعاد بعد ذلك الى الجهاز الدوري عند الجنين . وهناك قد تحدث هذه المواد قدرا بالغا من الضرر ، فتدمر كرات الدم الحمراء وتمنعها بذلك من توزيع الاوكسيجين بصورة سليمة صحيحة . كذلك قد تترتب نتائج أخرى محزنة من بينها الاجهاض أو الولادات الميتة أو الوفاة عقب الولادة بفترة قصيرة بسبب erythroblastosis (تدمير كرات الدم الحمراء) . أو قد يعيش الطفل ولكن بشلل جزئي أو وهو مصاب

يضعف عقلى ، نتيجة لتلف فى المخ (على الأرجح) ناشئ من عدم كفاية تزويد خلايا المخ بحاجته من الاوكسجين أثناء فترة حاسمة من فترات النمو (30) .

على أنه من حسن الحظ أن هذه النتائج الوبيلة لا تحدث فى كل حالة يكون فيها تعارض بين الأم وطفلها من حيث عامل RH . وإنما يحدث دمار كرات الدم الحمراء فى حوالى حالة واحدة فقط من كل ٢٠٠ حالة حمل (30) . كذلك نجد أن الطفل الأول لا يتأثر عادة ، بسبب أن جسم الأم يحتاج الى وقت حتى يتمكن من صناعة هذه الأجسام المضادة . أما الأطفال الذين يعقبون الأول فتزداد نسبة احتمال إصابتهم ان كان دمهم يختلف عن دم أمهاتهم من حيث عامل RH ،

كذلك نجد الآن وسائل طبية ميسورة يمكن استخدامها فى وقت مبكر أن تقلل من النتائج التى تترتب على التعارض . « ان من واجب كل (فتاة) تنتوى الزواج استشارة طبيب يقوم بتحديد نمط RH عندها وعند من تفكر فى الزواج منه . وان هناك أساليب عدة يمكننا عن طريقها أن نتجنب ولو بصفة جزئية ما يترتب على تصادم عوامل RH من نتائج بشرط أن يعلم الطبيب بذلك فى وقت مبكر » (30, 166) .

وكرات الدم تحتوى على مواد كيميائية أخرى بالإضافة الى RH وهى تعرف بمواد O, B, A . وهذه المواد هى المسئولة عن تحديد فصيلة الدم عند الناس . كما أن التعارض أو التصادم بين الأم والجنين من حيث هذه المواد (O, B, A) قد تكون له نفس نتائج التعارض بينهما من حيث عامل RH (39, 40) ، ولو أن هذا لحسن الحظ لا يقع الا فى نسبة مئوية ضئيلة من الحالات حتى مع وجود التعارض .

عمر الأم :

ترتب على ما أحرزه علم الطب من تقدم أن أصبح الحمل والوضع أقل خطورة وصعوبة بكثير مما كانا عليه من قبل . من ذلك مثلا أن نسبة انتشار وفيات الطفل والأم ، بغض النظر عن عمر الأم ، نسبة منخفضة جدا . لكن هناك مع ذلك بعض الدليل على أن نسبة الوفاة هذه تزداد ارتفاعا ان كانت الأمهات دون سن ٢٣ أو فوق سن ٢٩ ، عنها ان كانت الأم تقع فيما بين هذين العمرين .

أضف الى ذلك أن الامهات من دون العشرين ومن فوق الخامسة والثلاثين فى العمر يزيد احتمال إجابهن للاطفال المتأخرين عن الامهات

اللائي تقع أعمارهم فيما بين العشرين والخامسة والثلاثين (33) ولعل هذا يرجع الى قلة نضج الجهاز التناسلي عند بعض النسوة صغار السن أو الى تدهور وظيفة التناسل عند بعض النسوة الكبار .

كذلك تبين أن النسوة اللائي يضعن أول طفل لهن حين يكن في سن الخامسة والثلاثين أو أكثر يزداد احتمال تعرضهن للأمراض خلال الحمل وطول فترة المخاض وصعوبته عما هو الحال بالنسبة للنسوة صغار السن (24) . كذلك نجد أن الاحتمال أكبر في أن تدعو الحاجة الى الاستعانة بالجراحة والقيصرية عند وضعهن لاطفالهن . نقول انه كلما ازداد عمر المرأة ، ازداد احتمال حدوث هذه المشكلات ، وان كانت النسبة المطلقة لانتشار هذه المضاعفات الخطيرة قليلة ضئيلة .

كما أن المنغولية وهى حالة متفاقمة من التأخر العقلى مصحوبة ببعض الملامح الجسمية المعينة (مثل العيون الضيقة المائلة وعدم انتظام نمو عظام الجمجمة) أكثر شيوعا بين الاطفال الذين تلدهم امهات كبار السن عنها بين أبناء الامهات صغار السن (28, 54) . وقد كان يظن عادة أن تقدم العمر بالام يؤدي الى شيء من التعارض بين الام والجنين أو الى أن تفرز الام بويضتها معيبة . لكن الابحاث الحديثة توحى بأن بعض أنواع المنغولية (وربما كل صورها) تعود الى شذوذ واختلال فى الصبغيات أو الكروموزومات . وذلك بعد أن تبين من فحص الصبغيات عند الاطفال المنغوليين (فحصا يركز على الدراسة الميكروسكوبية للخلايا المأخوذة من نخاع عظام الاطفال) وجود صبغية زائدة اضافية . اعنى أن المنغولى تكون لديه ٤٧ صبغية بدلا من ٤٦ صبغية كما هو الحال عند الافراد السويين (26, 54) .

الحالات الانفعالية عند الام :

على الرغم من عدم وجود اتصال مباشر بين الجهاز العصبى للام والجهاز العصبى للجنين ، الا أن حالة الام الانفعالية قد تؤثر فى استجابات الجنين وتطور نموه . والسبب فى هذا أن الانفعالات مثل الغضب والخوف والقلق بتدخل فيها الجهاز العصبى المستقل عند الام ، وهذا يؤدي الى افراز بعض المواد الكيميائية المعينة (مثل أسيتيل كولين acetylcholine والايپينيفرين epinephrine) فى مجرى الدم . أضف الى ذلك أن الغدد الصماء وخصوصا الغدد الادرينالية ، تفرز فى هذه الظروف أنواعا وكميات مختلفة من الهرمونات . كما أن عملية الايض فى الخلايا تتعدل كذلك . وبالاختصار نقول أن تركيب الدم يتغير وأن مواد كيميائية جديدة

تنفذ من خلال المتسيلة وتؤدي بذلك الى تغيرات في الجهاز الدورى عند الجنين (53) .

كذلك أظهر سونتاج Sontag (48, 49, 50) اثناء عمله في معهد أبحاث فلس في يلويسبرنجز بأوهايو أن هذه التغيرات قد تؤدي الى مضايقة الجنين وازعاجه . وذلك لانه لاحظ أن الحركات البدنية عند الجنين تزداد وتتضاعف عدة مرات حين تكون الامهات في أزمت انفعالية . وأن الاضطراب الانفعالى عند الام اذا استمر عدة أسابيع ترتب على ذلك أن بسنمر نشاط الجنين على مستوى متفاقم خلال الفترة بأكملها . أما اذا كانت هذه الاضطرابات الانفعالية قصيرة ، فان هذا التهيج الزائد عند الجنين لا يدوم أكثر من عدة ساعات .

وفي رأى هذا الباحث أيضا ، أن العناء الانفعالى الطويل عند الام اثناء الحمل قد تكون له نتائج دائمة في الطفل (49) بمعنى أن الاطفال الذين تلدهم امهات تعسكات مضطربات يكونون عادة على مستوى حركى عال .

ومثل هذا الطفل يكون من بدايته ذا حركة مفرطة شديد القابلية للتهيج من النوع الذى يتلوى ويصرخ دائما ، يشتد صراخه كل ساعتين او ثلاثة طلبا للغذاء ، بدلا من أن يعمد الى النوم خلال الساعات الاربعة التى نتوسط فيما بين رضعة ورضعة . وبسبب أن تهيجه يؤثر في قدرته على ضبط قناته الهضمية ، نجده يفرغ أمعائه على مرات متكررة بشكل غير عادى ، ويرجع نصف رضعائه وبالجملة يكون مزعجا بشكل زائد . انه يكون بكل معانى الكلمة طفلا عصائيا عند ولادته - وذلك بسبب البيئة الجنينية غير المرضية التى عاش فيها . أى أنه لم يكن بحاجة الى أن ينتظر حتى يعيش وهو طفل في بيئة أسرية سيئة او نحو ذلك من الاسباب ليتحول الى شخص عصائى . وانما نجده قد تعرض للعصاب من قبل أن تتاح له رؤية ضوء النهار . بل ان هناك حالات معينة من الاضطراب الانفعالى الحاد عند الام ، وذلك من بين الحالات التى قمنا بملاحظتها - مثالها تلك الحالة التى أصيب فيها الاب اثناء حمل الام بخلل عقلى عنيف - اضطربت فيها الوظائف الجسمية عند الرضيع اضطرابا ترتب عليه اختلال عملية التغذية اختلالا شديدا ، فأصبح الطفل غير قادر على أن يستبقى الطعام في جوفه ، حتى ظهرت امارات انخفاض نسبة الماء في جسمه dehydration emaciated . وكذلك تدلنا خبرتنا بحالات أخرى مشابهة على أن كثيرا من مشكلات التغذية التى يعانىها أطباء الاطفال في الرضع: انما تنشأ بسبب البيئة الجنينية الشاذة (4, 49) .

والتعب الشديد عند الام ، والضغط الشديد على جدار البطن عندها والاصوات العنيفة المتكررة كل أولئك قد يحدث استجابات حركية قوية عند الجنين . كما أن هذه المنبهات لو دامت فترة طويلة ، أدت الى استجابات شبيهة بتلك الاستجابات التي تترتب على تعرض الام للعناء الانفعالي والعاطفي الشديد .

كذلك قد تلعب التوترات الانفعالية الشديدة عند الام دورا في احداث المص colic عند الوليد . والمقص مصطلح يطلق على مجموعة من الاعراض تتميز بانتفاخ distension of the abdomen في البطن والالم الظاهر والبكاء المستمر على فترات معينة خلال اليوم وقد قرر أحد الباحثين (25) أن أمهات الاطفال الذين يشكون هذا المص (colic) يتصفن بأنهن أكثر توترا وقلقا خلال الحمل من أمهات الاطفال الذين لا يشكون من المص . كما أن أمهات المجموعة الاولى من الاطفال كى يشعرون بأنهن أقل قدرة وكفاءة في امر العناية بالاطفال . ولعل تفسير ذلك أن انشغال الام المزمع بمبلغ قدرتها على معالجة الطفل الذى سيولد ، يحدث عند كل من الام والجنين استجابات فيزيولوجية تعمل على تهيئة الطفل لحالة المص أو الاضطراب في البطن . على أنه من الممكن كذلك أن تؤدي العلاقة المتوترة بين الام والطفل عقب الولادة الى نشأة هذا الاضطراب في الجهاز الهضمي . لكن هذه الدراسة لا تسمح لنا بالفصل بين هذين التفسيرين المحتملين ، ولذلك فلا بد من أن ينتبه الطالب الى أن هناك حالات كثيرة من المص لا ترجع بصفة واضحة الى ما عند الام من توتر وقلق .

والقلق والتوتر الشديد أثناء الحمل قد تهيء الام أيضا الى أن تخبر عملية مخاض أصعب وأطول . فقد أعطيت ٨ { امرأة حاملا نوعا من الاستفتاء مصمما لتقدير شدة ما يشعرون به من القلق في نواحي كثيرة . ثم تيسر باستخدام السجلات الرسمية للمستشفيات تصنيف عملية الوضع بعد ذلك بالنسبة لكل امرأة الى عملية سوية (٢٥ امرأة) أو شاذة (٢٣ امرأة) . فتبين أن النسوة اللاتي كن شواذ في الوضع أو حدثت لهن مضاعفات كانت كمية القلق عندهن عالية خلال فترة الحمل (5) .

وبالاختصار نقول ان قلق الام وفلة طمأنينتها الانفعالية خلال الحمل قد تؤثر تأثيرا غير مرغوب في الجنين الناشئ وتعوق الوليد في توافقه مع البيئة الخارجية . اما النتائج البعيدة المدى لمثل هذه الاضطرابات فمن الصعب تقديرها ، إذ أنه من المستحيل عادة أن نتبين ما اذا كانت العوامل المتعلقة بما قبل الميلاد أكثر أو أقل أهمية في تحديد استجابات الرضيع من العوامل والظروف التي تلى الولادة مباشرة .

اتجاهات الام :

قد ينعكس اتجاه المرأة الحامل نحو حملها على حالتها الانفعالية خلال هذه الفترة . والمرأة التي يسوؤها ان تكون حاملة هي أكثر ميلا الى الاضطراب الانفعالي من المرأة التي يسعدها أنها ستوهب طفلا . ومثال (46) ذلك أن مجموعة كبيرة من الامهات طولبت في إحدى الدراسات بأن تذكر اتجاهاتها خلال فترة الحمل . ذكر نصفهن تقريبا أنهن كن سعيدات؛ وحوالي الربع أنهن شعرن بالتعاسة حين تبين لهن أنهن كن حاملات . وتبين بصفة عامة أن نسبة النساء اللاتي حملن لأول مرة وكن سعيدات كانت أكبر من النسوة السعيدات اللاتي كن يحملن للمرات الثانية أو الثالثة . أضف الى ذلك أنه كلما طالت الفترة الزمنية التي تفصل بين حمل وحمل ازداد احتمال أن تقرر الام أنها كانت مغنبطة قريرة حين تبين أنها حامل .

كذلك نجد أن اتجاه الام نحو حملها ذو صلة ونيقة بنضجها الانفعالي وقدرتها على التوافق الشخصي . مثال ذلك أن فريقا من الباحثين استنتج أن « الصراع بين الزوجين ، ممها كانت أسبابه ، وهو أهم عامل في تحديد درجة تقبل المرأة أو رفضها للحمل » (18) . كما لاحظوا في بعض الحالات أن العجز عن التوافق مع الحمل مرتبط بالنضج الانفعالي عند الام ورغبتها المستمرة في أن تعود الى الوضع الاتكالي التي كانت تستمتع به وهي طفلة .

ثم ان هناك باحثا أراد أن يحدد العوامل المرتبطة بالاتجاهات الايجابية والاتجاهات السلبية نحو الحمل ، فأجرى استفتاء لمائة من الامهات الحوامل ، ثم جعل يقارن بين استجابات ٢٥ امرأة ممن اتصفن بأنهن أكثر ايجابية نحو الحمل واستجابات ٢٥ امرأة كن أقل النسوة تحمسا له (7) وتبين له أن الغثيان والفترات الطويلة من التقيؤ تشبع بدرجة أكبر في المجموعة ذات الاتجاهات السلبية ، مما يبين أن العوامل النفسية قد تكون لها أهميتها في تحديد هذه الاعراض . كذلك تبين بصفة عامة أن هؤلاء النسوة اللاتي كن ايجابيات نحو الحمل كن متوافقات توافقا حسنا في زواجهن ، وكن يشعرن بطمأنينة مادية أكثر ، كما كن على تلاؤم وتكافؤ مقبول مع أزواجهن من الناحية الجنسية والاجتماعية . أضف الى ذلك ، أن نسبة أكبر من هؤلاء النسوة كانت لهن اخوة واخوات وكن قد خبرن العلاقات الاسرية الوثيقة خلال الطفولة . أما النسوة ذوات الاتجاهات السلبية نحو الحمل فكن يتميزن على العكس من ذلك بسوء التوافق بين الزوجين ، والضحالة العاطفية خلال الطفولة ، وانعدام

العلاقات الوثيقة مع الام خلال الطفولة ، وقلة التربية الجنسية ، وبأنهن كن قد اضطررن الى العناية بالاخوة والاخوات الصغار .

نم انه يبدو ان هناك علاقة بين استجابة الام للحمل ، وما يكون بعد ذلك من توافق الطفل الرضيع . ففي دراسة معينة (56) ، قامت مجموعة من مائة امرأة بالاستجابة لاستفتاءات غفل من الاسماء تتعلق بالاعراض السيكوسوماتية عندهن من حيث طبيعتها وشدتها (ومثالها الغثيان والقيء وأوجاع الظهر) خلال الحمل ، والتوافق العام عندهن ، ثم نمو أطفالهن الرضع خلال الشهور الستة الاولى من الحياة . واستخدمت الاعراض السيكوسوماتية كدليل على وجود الاتجاهات السلبية نحو الحمل ، حيث ان الدراسات الاخرى كانت قد أوضحت بأن مثل هذه الاعراض مرتبطة عادة بالاستياء من الانجاب . وقد تبين ان الاتجاهات السلبية نحو الحمل التي تكون بين النسوة ممن لهن طفلان ، مرتبطة بستة أنواع من الاضطرابات عند الاطفال : الاكل غير المنتظم ، كثرة عمليات النبرز ، آلام معوية ، عدم القدرة على النوم ليلا ، كثرة البكاء ، وحاجة غير مألوفة الى أن تحمله الام .

لكن هذه العلاقات لم يثبت وجودها عند الامهات اللاتي ليس لهن الا طفل واحد فقط . ولذلك فقد ذهب الباحثون الى أن مثل هذا التناقض أو التعارض يمكن تفسيره الى حد ما بما هو ملاحظ بالفعل من أن النسوة يتلقين خلال الحمل الاول قدرا من الحنان والتدليل من الأزواج وغيرهم أكبر من ذلك القدر الذي يتلقينه في مرات الحمل التالية . وهذا من شأنه بالطبع أن يشعر النسوة ، حتى من كانت منهن تستاء من الحمل ولا تتقبله ، بشيء من التعويض والمكافأة ، ولذلك فانهن لا يكن مضطربات انفعاليا .

على ان نتائج هذه الدراسة وان كانت موجبة مومنة فقط ، الا انها لا يمكن أن تكون صادقة أو قاطعة تماما . ذلك أن البيانات في هذه الدراسة استقيت من تقارير الامهات . بمعنى ان من المحتمل أن تكون شكايات الام من أعراضها السيكوسوماتية ومن اضطرابات الطفل مرتبطة بعامل ثالث على جانب أكبر من الأهمية - هو التوافق العاطفي عند الام . أي أن المرأة ذات التوافق العاطفي السيء قد تشكو الى درجة أكبر من صحتها ومن سلوك رضيعها ، على الرغم من أن الملاحظ الموضوعي قد لا يحكم بأن صحتها أو طفلها على درجة غير عادية من السوء . ثم أضف الى ذلك أن الافتراض الذي ذهب اليه الباحثون من أن الاضطرابات الجسمية تعكس اتجاهات سلبية نحو الحمل قد لا يكون له ما يبرره في كل الحالات .

ومع ذلك من الطريف أن نلاحظ أن الامهات ذوات الاتجاه السلبي. كان أطفالهن تبدو عليهم أنواع المشكلات التى تبين أنها مميزة للأطفال الذين كانت أمهاتهم على شيء من الاضطراب الانفعالى أثناء الحمل (49). فالظاهر أن الاتجاهات السلبية والاضطرابات الانفعالية أثناء الحمل قد تؤدي الى نتائج متشابهة فى سلوك الاطفال ، ولعل السبب فى هذا أن الاتجاهات السلبية عند الحامل تنعكس عليها فى صورة أزمات انفعالية . أما المرأة غير المتقبلة للحمل والتى تحمّل لأول مرة فإنها تجد بعض ما يعوضها عن الشعور بالاستياء الذى كان يمكن أن تحس به نحو الطفل، وبذلك تفلح هذه المرأة فى تجنب الاضطراب النفسى .

والواقع أننا فى حاجة الى مزيد من الابحاث حتى نتمكن من تقدير نتائج اتجاهات الام ونوافقها الانفعالى على شخصية الطفل وسلوكه تقديرًا دقيقًا . أما النتائج المستمدة من الدراسات التى سقناها فيما سبق فينبغى أن تعد نتائج مبدئية بسبب أنها أقيمت على عدد قليل من الحالات وكانت تستخدم فيها مقاييس غليظة غير دقيقة . أضف الى ذلك أن هناك حالات كثيرة ، يمكن أن نرجع فيها مشاكل المولود الجديد لا الى الظروف البيئية السابقة على ولادته وإنما الى أسلوب تناوله ومعاملته من بعد الولادة . وأخيرا ، لابد كذلك للطالب من أن يتذكر أن بعض النسوة اللاتى لا يكن سعيدات بالحمل فى أول الامر ، يتغير اتجاههن بعد ذلك عندما يولد الطفل ، ومثل هذا الاتجاه المتغير لابد وأن تكون له نتائج ايجابية على الطفل .

لكن هذه الدراسات جميعها تتفق مع ذلك فى أنها توحى بأن الجوانب المختلفة من شخصية الام واتجاهاتها وتوافقها تؤثر فى بيئة ما قبل الميلاد التى يعيش فيها الطفل ، وتؤثر بالتالى فى أحواله التالية من بعد ذلك . وهذه النتائج لو دعمتها الابحاث المستقبلية لاكدت لنا أهمية الحالة النفسية للمرأة الحامل وأثرها فى صحة الحمل واستقراره الانفعالى .

عملية الولادة وما يترتب عليها من نتائج

نظر عدد من أصحاب التحليل النفسى وغيرهم الى عملية الولادة بوصفها ذات أهمية نفسية ومادية كبيرة . ذلك أن الولادة تتضمن انتزاع الكائن من «البيئة الهادئة المطمئنة الآمنة فى الرحم الى «العجيج والصخب والاضطراب» فى العالم الخارجى . ولذلك يعد بعض المحللين النفسيين عملية الولادة بمثابة أول خطر يتعرض له الطفل ؛ وبالتالي نموذجاً أولياً لكل أنواع القلق التالية (41) . لكن أمثال هذه الفروض القائمة على

التأمل لا مسبيل الى قياسها ، ولهذا فليس لها الآن الا فائدة قليلة في تفسير تطور شخصية الطفل .

النتائج المترتبة على اصابات الولادة :

هناك عدة بيانات توضح أن بعض اصابات الولادة المعينة قد تؤثر تأثيرا دائما وعميقا في حالة الطفل الجسمية والعقلية . أعني أن الولادة العسرة بشكل شاذ ، والولادة التي تستخدم فيها الادوات ، والاختفاء في التوليد ، وقلة الهواء ، والنزيف من الاوعية الدموية في المخ قد تؤدي الى ضرر في الجهاز العصبي المركزي تكون له نتائج الحركية او العقلية . ومثال ذلك أن مرض (Cerebral palsy) وهو « خلل حركي ينشأ او يظهر بعد الولادة مباشرة ، ويعتمد على شذوذ مرضي في المخ » (60) غالبا ما يعود الى اصابة اثناء الولادة او الى انعدام الاوكسيجين خلال عملية الوضع . على أن كثيرا من ضحايا امراض (Cerebral palsy) يكونون ذا خلل عقلي وجسمي نتيجة للضرر العصبي الذي يحدث لمناطق هامة في المخ .

والطفل يكون معرضا لخطر الاختناق او انعدام الاوكسيجين قبل الولادة او اثناءها او بعدها مباشرة ، وهذا قد يحدث تغيرات انحلالية في خلايا المخ وبالتالي تأخرا عقليا . وقد أجريت دراسة ممتازة لاثار قلة الاوكسيجين واصابة المخ على وظائف المولود الحديث (16) ، تم فيها اجراء اختبارات عدة خلال الايام الخمسة الاولى من الحياة لعدد من الاطفال الاسوياء وعدد من الاطفال الذين أصيبوا باصابات ولادة نتيجة للحرمان من الاوكسيجين عادة خلال الوضع . وتبين من هذه الدراسة أن الاطفال المصابين كانوا أقل حساسية للتنبيه بالالم ، وأقل نضجا في التكامل الحركي ، وأقل استجابة بكفاءة للتنبيه البصري . كذلك كانوا أكثر قابلية للتوتر وأكثر اظهارا للتوتر والتصلب العضلي . « أن من الممكن وصف بعض الاطفال المصابين بأنهم hyper-reactive أميل الى الافراط في الاستجابة وعلى درجة متزايدة من التوتر العضلي والتهيج . كما أنهم كانوا على درجة كبيرة من الحساسية لاي نوع من التنبيه الخفيف ، ولكنه لم تكن لديهم استجابات معينة محددة وانما استجابات عامة » (16) .

ثم ان هناك دراسة تتبعية للمواليد الجدد الذين كانوا قد قاسوا من انعدام الاوكسيجين عند الولادة ، بينت لنا أن الآثار الوخيمة لانعدام الاوكسيجين قد تدوم طويلا . بمعنى أن هؤلاء الاطفال أجرى عليهم عند بلوغهم سن الثالثة اختبار قياسي للذكاء وبعض الاختبارات الخاصة التي

تقيس القدرة على التفكير بالمفاهيم conceptual ability ، فتبين أن الاطفال المصابين يسوء أدائهم ، بالمقارنة بالاطفال الاسوياء ، في اختبارات المفاهيم ، ويظفرون بنسبة ذكاء متوسطة تقل بمقدار ثماني درجات عن نسبة الذكاء المتوسطة عند الاطفال الاسوياء (11) .

الآثار المترتبة على الولادة غير الناضجة :

الولادة قد تكون صدمة خطيرة بالنسبة للطفل المبسر بسبب أنه يكون هشاً إلى حد خطير ، وغير مستعد في بعض الأحيان للحياة خارج الرحم . أضف إلى ذلك أن بعض الولادات المبسرة قد تستغرق وقتاً طويلاً جداً (أو الولادات التي precipitous قد تكون مستعجلة) مما يتعرض معه الطفل إلى قدر غير عادي من الشدة والعناء . ولو كان من شأن هذه الظروف أن تؤثر تأثيراً سيئاً في مستقبل نمو الطفل وتطوره ، لوجب أن تكون نسبة انتشار الاضطرابات العقلية والحركية والعاطفية بين الاطفال المبشرين أكبر من نسبتها عند الاطفال الذين يولدون بعد انقضاء فترة الحمل بأكملها .

في دراسة حديثة (23) أجريت عمليات المقارنة بين النمو والنطور المبكر لعدد من الاطفال المبشرين بلغ خمسمائة وبين ٩٢ طفلاً سويلاً تتألف منهم المجموعة الضابطة . وتبين من هذه الدراسة أنه كلما نقص وزن الطفل المبسر عند الولادة ، ازداد احتمال تعرضه لخلل عقلي أو عصبي نيورولوجي . واتضح أن ما يزيد على ٨ بالمائة من الاطفال المبشرين ، ونسبة مقدارها ١٦ بالمائة فقط من الاسوياء ، يبدو عليهم مظاهر الخلل النيورولوجي الخطير عند بلوغ الاسبوع الرابعين من العمر ، وأن مظاهر الخلل هذه كانت تنحصر أساساً في الوظائف الحركية . ومن هذا يبدو أن المراكز الحركية في المخ هي أكثر المراكز تعرضاً للتلف نتيجة للابتسار ولو أنه لا بد من ملاحظة أن نسبة ضئيلة جداً من الاطفال المبشرين تبدو عليهم دلائل التلف الخطير .

وفي دراسة أخرى للآثار البعيدة المدى للابتسار (4) ، تبين أن الطفل المبسر لا تبدو عليه مظاهر التخلف في حجم الجسم فيما بين السنوات الرابعة والعاشر من العمر (4) . لكن احتمال إصابة الطفل المبسر بنوع من الخلل في العينين يكون مع ذلك أكبر من احتمال إصابة الطفل العادي . كما أن متوسط نسبة الذكاء في المبشرين كانت ٩٤ مقابل ١٠٧ بين المجموعة الضابطة من الاسوياء .

ودراسة أخرى (47) أوضحت أن معظم المتسرين لا تبدو عليهم مظاهر الخلل الدائمة من حيث نمو الجسم العام . لكنهم ، اذا قورنوا بالسويين ، نكثروا بينهم الخصائص التالية الى حد أكبر مما نجده عند الاسوياء : حساسية سمعية وبصرية نامية الى حد كبير ، صعوبات كلامية (كلام طفلى ، أخطاء فى النطق) تآزر حركى سىء ، حركات قبيحة ، تطرف فى النشاط (اما ميل الى الافراط فى الحركة أو خمول وقعود) ، صعوبات فى ضبط العضلة القابضة فى المثانة ، شدة الخجل ، الاعتماد على الأم ، والميل الى المثابرة الشديدة فى العمل أو الى شدة القابلية للتشتت وعدم التركيز .

على أن هذه الخصائص النفسية المتنوعة لا تعود كلها الى عامل الولادة المتسرة وحدها . فانه وان كانت البيئة غير الصالحة فيما قبل الولادة أو الإصابة اثناء الولادة من شأنهما أن يؤديا بصفة غير مباشرة الى بعض ما يلاحظ من بعد ذلك من مشاكل فى الشخصية ، الا أن من الاقرب الى المعقول أن خبرات ما بعد الولادة بين الابوين سبب أهم وأخطر فى احداث هذه المشاكل . ذلك أن الطفل المتسر أقرب الى أن يلقى الرعاية والحماية بشكل مفرط وفى وقت مبكر من حياته والى أن تفرض عليه حياة العزلة : كما أن خشية الوالدين من أن يتأذى كيانه الرقيق قد تجعلهما أكثر حذرا له على أن يحاول تخطى الفروق بينه وبين اترابه . ومن المتوقع أن شدة حذر الطفل واستخدام الضغط قد تؤدي الى أنواع مختلفة من سوء التوافق . ولذلك يمكننا أن نخلص الى أن « البيئة الاسرية للطفل المتسر خلال السنوات المبكرة مناسبة جدا لتفسير معظم الصعوبات الاجتماعية والعاطفية التى نجدها عند الاطفال المتسرين » (47, 127)

واختبارات الذكاء والشخصية التى أجريت على ٢٢ طفلا (اعمارهم فيما بين ٨ ، ١٩ سنة) كانوا قد ولدوا متسرين تكشف عن أن الابتسار ذاته لا يترك أثرا دائما فى النمو العقلى ، ولكنه يكون مرتبطا فى الغالب ببعض المشكلات الانفعالية (20) التى تعوق الفرد عن أن يفيد أكبر فائدة من قدراته العقلية . وهذه النتائج من شأنها أن تؤيد رأى القائل بأن الافراط فى الحماية والقلق من جانب الوالدين ، لا الابتسار نفسه ، تساعدنا على تفسير نشأة المشاكل النفسية فيما بعد .

لغله من الواضح إذن أن من غير الميسور استخلاص نتائج قاطعة من ملخص الدراسات السابقة . وأنه من الصعب تحديد الآثار التى تترتب على هذه المتغيرات تحديدا دقيقا ، بسبب أنه من غير الميسور ضبط بعض العوامل الاخرى الواضحة والدقيقة التى قد تسهم فى تطور الشخصية

بعد أن يولد الطفل . وقد اتضحت هذه المشكلة بأكبر جلاء في الدراسات التي انصبت على الاطفال المبترين ، والتي كان من الممكن أن ترجع فيها الفروق بين الاطفال المبترين والاطفال الكاملين الاسوياء اما الى معاملة الوالدين والعلاقات الاسرية أو الى عامل الابتسار ذاته .

وعلى العموم نقول ان البيانات تشير الى ان عسر الولادة الى درجة غير عادية ، والولادة المبترية ، والاضطرابات الفسيولوجية خلال الحمل قد تؤدي الى تلف في المخ ، وهذا قد يؤدي بدوره الى مرض الصرع ، أو الى اختلالات حركية أو عقلية تتراوح فيما بين السدة والبسطة ، وفيما بين الافراط في الحركة والنشاط أو الخمول والجمود . ولكننا ينبغي ان نذكر مع هذا ان معظم الاطفال الذين يتعرضون لواحد أو أكثر من هذه الظروف الشاذة (عسر الولادة ، الولادة المبترية الخ .) يخرجون الى الحياة ، لحسن الحظ ، وهم اسوياء ليس بهم من الخلل شيء .

مراجع وقراءات اضافية

1. Burke, B.S., Beal, V.A., Kirkwood, S.B., & Stuart, H.C. The influence of nutrition during pregnancy upon the conditions of the infant at birth. **J. Nutrition**, 1943, 26, 569-583.
2. Carmichael, L. The onset and early development of behavior. In L. Carmichael (Ed.), **Manual of child psychology**. New York: Wiley, 1954.
3. Corner, G.W. **Ourselves unborn; an embryologist's essay on man**. New Haven: Yale Univer. Press, 1944.
4. Dann, M., Levine, S.Z., & New, E.V. The development of prematurely born children with birth weights or minimal postnatal concept of 1,000 grams or less. **Pediatrics**, 1958, 22, 1037-1053.
5. Davids, A., De Vault, S., & Talmadge, M. Anxiety, pregnancy and childbirth abnormalities. **J. consult. Psychol.**, 1961, 25, 74-77.
6. Despert, J.L. Anxiety, phobias, and fears in young children with special reference to prenatal, natal, and neonatal factors. **Nervous Child**, 1946, 5, 8-28.
7. Despres, M.A. Favorable and unfavorable attitudes toward pregnancy in primiparae. **J. genet. Psychol.**, 1937, 51, 241-254.
8. Dippel, A.L. The relationship of congenital syphilis to abortion and mis-carriage, and the mechanisms of intrauterine protection. **Amer. J. Obst. and Gynec.**, 1944, 47, 369-379.

9. Ebbs, J.H., Brown, A., Tisdall, F.F., Moye, W.J., & Bell, M. The influence of improved prenatal nutrition upon the infant. **Canad. M.A.J.**, 1942, 6-8.
10. Ebbs, J.H., Tindall, F.F., & Scott, W.A. The influence of prenatal diet on the mother and child. **The Milbank Memorial Fund Quarterly**, 1942, 20, 35-36.
11. Ernhart, C.B., Graham, F.K., & Thurston, D. Relationship of neonatal apnea to development at three years. **Arch. Neurol.**, 1960, 2, 504-510.
12. Gesell, A. **The embryology of behavior**. New York: Harper, 1945.
13. Gesell, A., & Amatruda, C.S. **Developmental diagnosis**. New York: Holber, 1941.
14. Gilbert, Margaret S. **Biography of the unknown**. Baltimore: Williams and Wilkins, 1938.
15. Goodpasture, E.W. Virus infection of the mammalian fetus. **Science**, 1942, 95, 391-396.
16. Graham, Frances K., Matarazzo, Ruth G., & Caldwell, Bettye, M. Behavioral differences between normal and traumatized newborns. **Psychol. Monogr.**, 1956, 70, No. 5, 427-428.
17. Greenberg, M., Pelliteri, O., & Barton, J. Frequency of defects in infants whose mothers had rubella during pregnancy. **J. Amer. Med. Ass.**, 1957, 165, 675-678.
18. Hall, D.E., & Mohr, G.J. Prenatal attitudes of primiparae: a contribution to the mental hygiene of pregnancy. **Ment. Hyg.**, N.Y., 1933, 17, 226-234.
19. Hooker, D. **The prenatal origin of behavior**. Lawrence, Kansas: Univer. of Kansas Press, 1952.
20. Howard, P.J., & Worrell, C.H. Premature infants in later life: a study of intelligence and personality of 22 premature infants at ages 8 and 19 years. **Pediatrics**, 1952, 9, 577-584.
21. Hughes, J.G., Ehemann, B., & Brown, U.A. Electroencephalography of the newborn. **Amer. J. Dis. Child**, 1948, 76, 626-633.
22. Hurlock, E.B. **Child development**. New York: McGraw-Hill, 1950.
23. Knobloch, H., Rider, R., Harper, P., & Pasamanick, B. Neuropsychiatric sequelae of prematurity: A longitudinal study. **J. Amer. Med. Ass.**, 1956, 181, 581-585.

24. Kuder, K., & Johnson, D.G. The elderly primipara. **Amer. J. Obst. and Gynec.**, 1944, 47, 794-807.
25. Lakin, M. Personality factors in mothers of excessively crying (colicky) infants **Monogr. soc. res. child Developm.**, 1957, 22, No. 64.
26. Lejeune, J., Turpin, R., & Gautier, M. Le mongolisme, premier exemple d'aberration autosomique humaine. **Ann. genet. Hum.**, 1959, 1, 41-49.
27. Lilienfeld, A.M., & Pasamanick, B. The association of maternal and fetal factors with the development of mental deficiency. **Amer. J. ment. Defic.**, 1956, 60, 557-569.
28. Malzberg, R. Some statistical aspects of mongolism. **Amer. J. ment. Defic.**, 1950, 54, 226-281.
29. Mc Curdy, R.N.C. **The rhesus danger: Its medical, moral and Legal aspects.** London: Heinmann, 1950.
30. Montagu, M.F.A. Constitutional and prenatal factors in infant and child health. In M.J.E. Senn (Ed.), **Symposium on the healthy personality.** New York: Josiah Macy, Jr. Foundation, 1950, 148-175.
31. Murphy, D.P. The outcome of 625 pregnancies in women subjected to pelvic radium roentgen irradiation. **Amer. J. Obst. and Gynec.**, 1929, 18, 179-187.
32. Murphy, D.P. **Congenital malformation.** (2nd ed.) Philadelphia: Univer. of Pennsylvania Press, 1947.
33. Pasamanick, B., & Lilienfeld, A.M. Association of maternal and fetal factors with development of mental deficiency. 1. Abnormalities in the prenatal and paranatal periods. **J. Amer. Med. Ass.**, 1955, 159, 155-160.
34. Pasamanick, B., & Lilienfeld, A.M. Maternal and fetal factors in the development of epilepsy. II. Relationship to some clinical features of epilepsy. **Neurology**, 1955, 5, 77-83.
35. Pasamanick, B., Knobloch, H., & Lilienfeld, A.M. Socio-economic status and some precursors of neuropsychiatric disorder. **Amer. J. Orthopsychiat.**, 1956, 26, 594-601.
36. Pasamanick, B., & Kawi, A. A study of the association of prenatal and paranatal factors with the development of tics in children. **J. Pediat.**, 1956, 48, 596-601.
37. Pasamanick, B., Constantinow, F.K., & Lilienfeld, A.M. Pregnancy experience and the development of childhood speech disorders. **Amer. J. dis. Child.** 1956, 91, 113-118.
38. Preston, M.I. Late behavioral aspects found in cases of

- prenatal, natal and postnatal anoxia. **J. Pediat.**, 1945, 26, 353-356.
39. Race, R.R., & Sanger, R. **Blood groups in man**. Springfield, Ill.: C.C. Thomas, 1954.
 40. Rand, W., Sweeny, M., & Vincent, E.L. **Growth and development of the growing child**. Philadelphia: Saunders, 1946.
 41. Rank, O. **The trauma of birth**. New York: Harcourt Brace, 1929.
 42. Rider, R.V., Tanback, M., & Knobloch, H. Associations between premature birth and socioeconomic status. **Amer. J. publ. Hlth.**, 1955, 45, 1022-1028.
 43. Rogers, M.E., Lilienfeld, A.M., & Pasamanick, B. **Prenatal and perinatal factors in the development of childhood behavior disorders**. Baltimore: Johns Hopkins Univer., 1956.
 44. Ruja, H.J. The relation between neonate crying and length of labor. **J. genet. Psychol.**, 1948, 73, 53-55.
 45. Scheinfeld, A. **The new you and heredity**. Philadelphia: Lippincott, 1950.
 46. Sears, R.R., Maccoby, E.E., & Levin, H. **Patterns of child rearing**. Evanston, Ill.: Row, Peterson Co., 1957.
 47. Shirley, M.M. A behavior syndrome characterizing prematurely born children. **Child Developm.**, 1939, 10, 115-128.
 48. Sontag, L.W. The significance of fetal environmental differences. **Amer. J. Obst. and Gynec.**, 1941, 42, 996-1003.
 49. Sontag, L.W. War and fetal maternal relationship. **Marriage and Family Living**, 1944, 6, 1-5.
 50. Sontag, L.W., & Wallace, R.F. The effect of cigarette smoking during pregnancy upon the fetal heart rate. **Amer. J. Obst. and Gynec.**, 1935, 29, 3-8.
 51. Sontag, L.W. Maternal anxiety during pregnancy and fetal behavior. **Physical and Behavioral Growth**. 26th Ross. Ped. Res. Conf., Columbus, Ohio, 1958, 21-24.
 52. Speeman, H. Some factors of animal development. **Brit. J. exp. Biol.**, 1925, 2, 493-504.
 53. Squier, R., & Dunbar, F. Emotional factors in the course of pregnancy. **Psychosom. Med.**, 1946, 8, 161-175.
 54. Stern, C. **Principles of human genetics**. (2nd ed.) San Francisco: W.H. Freeman, 1960.
 55. Tompkins, W.T. The clinical significance of nutritional deficiencies in pregnancy. **Bull. New York Acad. Med.**, 1948, 24, 376-388.

56. Wallin, R., & Riley, R. Reactions of mothers to pregnancy and adjustment of offspring in infancy. **Amer. J. Orthopsychiat.**, 1950, 20, 616-622.
57. Watson, E.H., & Lowrey, G.H. **Growth and development of children.** Chicago: Yearbook Publishers, 1954.
58. Wile, I.W., & Davis, R. **The relation of birth to behavior.** **Amer. J. Orthopsychiat.**, 1941, 11, 320-334.
59. Woolf, L.I., Griffiths R., & Monterief, A. Treatment of phenylketonuria with a diet low in phenylalanine. **Brit. Med. J.**, 1955, 1, 57-64.
60. Yannet, H. Mental deficiency. In A.G. Mitchell and W.E. Nelson (Eds)., **Textbook of pediatrics.** (5th ed.) Philadelphia: Saunders, 1951.

الباب الثاني



السنتان الأوليان في حياة الطفل

الفصل الرابع

التغيرات البيولوجية خلال السنة الأولى من الحياة

تحدث عند الولادة تغيرات هائلة في حياة الفرد الناشئ . أعنى أن تعرضه المفاجيء للعالم الخارجى الواسع يؤدى الى ازدياد نطاق القوى التى من شأنها أن تؤثر في نموه ازديادا ملحوظا . وبينما كانت العوامل الوراثية والظروف المحدودة التى تتوفر في الرحم هى وحدها التى يمكنها أن تؤثر فيه ، اذا بنا نجد ، بعد الولادة ، أن عدد المثيرات البيئية التى يتعرض لها الطفل والتى تؤثر في حالته قد ازداد وتضاعف الى حد بعيد .

أضف الى ذلك أن الولادة هى النقطة التى ينتقل عندها الطفل من وضع الاتكال الطفيلى الفيزيولوجى على الأم الى حالة محدودة من الاستقلال . كان جسم الأم فيما مضى يتكفل بكل احتياجات الجنين البدنية ، أما الآن فإن المولود لابد له من أن يقوم بأشباع بعض حاجياته - ولو الى حد ما - بنفسه .

« ان انقطاع العلاقات الدموية الدورية بين الأم والجنين معناه أن المواد الغذائية التى هى على أهبة الامتصاص لا تعود تيسر للطفل . ولذلك يصبح على الطفل أن يتناول غذاءه وأن يهضمه ، وأن يتخلص من فضلاته بنفسه ، وأن يحتفظ بدرجة حرارة ثابتة نسبيا على الرغم مما يحدث من تفاوت في درجة حرارة البيئة (73, 216) . »

على أن من الأفكار الرئيسية في هذا الكتاب ان التعلم ، ونستطيع أن نقول بصورة ما انه يبدأ بعد الولادة ، له أهمية مركزية في تطور نمو الشخصية . وسوف نقوم في الفصل التالى بتفصيل مبادئ التعلم عند الانسان . كما سنرى أن نقط البدء بالنسبة للتعلم هى الحاجات البيولوجية للطفل ، وقدرته على أن يلحظ المثيرات البيئية وقدراته من حيث الاستجابة . كذلك نجد أن بعض الاستجابات المعينة تعتمد تماما تقريبا على النضج الجسمى (أعنى النمو العصبى والعضلى) وعلى التغيرات الفسيولوجية في الكائن الحى ، وذلك لأنها تظهر عند الطفل سواء اكانت قد أتت له فرصة التدريب ام لا .

لكن معظم السلوك الذى سنشغل به أنفسنا في هذا الكتاب سلوك

متعلم مكتسب ، بمعنى أنه سلوك يظهر نتيجة لخبرات معينة . ومع ذلك فان هذه الاستجابات لا يمكن أن تتعلم الا بعد أن تكون الأجهزة العصبية العضلية الأساسية قد استوفت حظها من « الاستعداد » .

كذلك نجد أن نضج الأنسجة العصبية يفرض بعض الحدود على سلوك الأطفال . مثال ذلك أن الآباء لا يستطيعون مهما بذلوا من جهد أن يمكنوا طفلهم من الكتابة بالقلم الرصاص وهو بعد في الشهر الثالث من العمر ، إذ أن النمو العصبى يكون بعد محدودا جدا الى درجة لا يتيسر معها مثل هذا السلوك المعقد (84, 91) .

وسوف نتفحص في هذا الفصل ما زود به المولود الجديد من أجهزة وأدوات تعينه على التعلم - حاجاته الفطرية ، قدراته على تقبل المعلومات ، قدراته على الاستجابة ، والنحو الذى تنمو عليه كل هذه الأمور خلال السنة الأولى من الحياة .

الفروق منذ الولادة فيما بين المواليد الجدد

Congenital Differences Among Neonates

أدركت الأمهات دائما أن كل طفل من أطفالهن كان « مختلفا من أول يوم في حياته » . إلا أن علماء النفس لم يبدأوا الا حديثا دراسة هذه الفروق الأصيلة غير المتعلمة وما قد يكمن فيها من أهمية وأثر . وكلمة Congenital (منذ الولادة) تشير الى خصائص موجودة عند الولادة قد تكون في بعض الأحيان وراثية . وقد درس الباحثون بعض الخصائص من قبيل العتبات الحسية ، والنشاط الحركى ، والارجاع الفيزيولوجية ، والظاهر أن هناك فروقا واضحة فيما بين المواليد الجدد من حيث هذه الخصائص .

النشاط :

هناك فروق فردية واسعة من حيث النشاط الحركى التلقائى للأطفال . ذلك أن بعض الأطفال تبدو عليهم حركات قوية متكررة صادرة من الأذرع والساقين على حين أن بعضهم الآخر يرقد ساكنا خامدا . كذلك يظل بعض الأطفال يتحرك أثناء نومه فلا يقر له قرار ، على حين أن بعضهم الآخر لا تبدو عليه أثناء النوم الا درجات منخفضة دنيا من النشاط (31, 45, 95) . أضف الى ذلك أن هناك بعض الأدلة التى توحي بأن الأطفال الذكور تظهر عليهم مستويات من النشاط أعلى وأقوى من تلك التى تظهر عند الإناث (61, 90) .

ولذلك فانه من غير المستبعد أن تكون بعض جوانب نمو الطفل خلال السنوات الأولى بحيث تتأثر بالمستويات الشديدة الارتفاع أو الشديدة الانخفاض من النشاط . مثال ذلك أن الطفل الذي يكون على مستوى عنيف من النشاط والحيوية الحركية قد يزداد احتمال تحوله إلى طفل كثير العدوان البدني في سنوات ما قبل المدرسة الابتدائية . وقد رأى بعض الكتاب أن المستويات العالية إلى حد غير عادي من النشاط عند الطفل دليل على عجز الطفل عن أن يضبط ويعمل من آثار حاجاته القوية وحالات التوتر الداخلي (28) . ولذلك يصبح من المحتمل أن يجد الأطفال ذوو النشاط الزائد صعوبة في كف السلوك العدواني المباشر حين يواجههم ما تتضمنه بيئة الأطفال قبل المدرسة وبعدها من عوامل الاحباط . على أن هذه كلها أمور محتملة نسوقها على سبيل الظن ولم نتحقق من صحتها بالدراسة التجريبية بعد .

كذلك قد يؤثر مستوى نشاط الطفل في نموه تأثيرا غير مباشر وذلك بأن يحدد مستوى تفاعله العام مع البيئة ، والأسلوب الذي سيكون عليه التفاعل، فيما بينه وبين الآخرين .

« أن نمو السلوك . . . يتوقف على مدى تجاوب الكائن الحي النامي . أعني أن الطفل النشط القابل للتهيج يشترك في بيئة أوسع من تلك التي يعيش فيها الطفل الهادئ البلقى ، كما أن هذا الطفل النشط يستثير ممن يعيشون معه أنواعا مختلفة من الاستجابات - والرضيخ الذي يتقلب ويمد يده ويركل بلا انقطاع في مهده ، أو الذي يصيح ويبتسم وينافى كثيرا ، أو الذي يرضع بقوة أكبر ولفترة أطول يعرض نفسه بالضرورة لمواقف تختلف عن تلك المواقف التي يتعرض لها الطفل الهادئ البليد . أما معنى هذه الفروق في النشاط بالنسبة لسلوك الطفل فانه يتحدد كذلك بالطبع بما يكون هناك من حاجات واتجاهات لدى الأبوين وغيرهما ممن يعيش مع الطفل ويستجيب له . ف للأسرة المليئة بالحيوية المتقبلة قد ترحب بالنشاط الصاحب الصادر عن هذا العضو الجديد على حين أن الأسرة الهادئة شديدة التقيد قد ترى في ذلك نوعا من الازعاج أو الضيق أو السوء (22, 15) . »

والأم التي يكون من السهل انزعاجها من ضجيج الطفل وصخبه قد تكون أكثر ميلا إلى عقاب الطفل النشط منها إلى عقاب الطفل الخامل . على حين أن الأب النشيط الرياضي قد يؤذيه وينزعجه الطفل الخامل ويرضيه الطفل النشط المثجواب . أي أن مستوى النشاط عند الطفل قد يؤثر في استجابات الوالدين له وبالتالي يؤثر في تطور نموه في المستقبل .

ومن المحاولات الأولى لدراسة العلاقة بين سلوك الفرد في مرحلة الرضاعة ، وسلوكه من بعد ذلك في مراحل الطفولة التالية دراسة تمت فيها ملاحظة ٣١ رضيعاً خلال الشهور الثمانية الأولى من الحياة ، ثم فيما بين السنة الثالثة والسادسة من العمر (28) . وقد درس أحد الباحثين هنا أوصاف سلوك الرضيع خلال السنة الأولى ثم تنبأ بما يمكن أن يكون عليه الطفل خلال سنوات ما قبل المدرسة . وتم تقدير دقة هذه التنبؤات عن طريق دراسة سلوك الطفل عند الكبر وهو في جماعة ، وسلوكه في جلسة من جلسات اللعب مع أحد الأطباء النفسيين ، ثم عن طريق مقابلات شخصية مع الوالدين .

أما الأطفال الذين كانوا في بادئ الأمر على شيء من الغلظ awkward في سلوكهم الحركي والذين لم يظهر عليهم النشاط الحركي العنيف خلال فترة الرضاعة ، فقد كانوا متأخرين في فترة ما قبل المدرسة الابتدائية من حيث مستوى النمو الحركي والتأخر الحركي (وذلك بالنسبة لمستوى النمو في النواحي الأخرى) . وكان الدارسون قد تنبأوا بهذه العلاقة المحددة الأمر الذي يوحى بأن بعض جوانب النشاط في مرحلة الرضاعة ليست طيارة عابرة transient ، وإنما هي أمارات وأرهاصات على السلوك في المستقبل (28) .

العتبات الحسية :

أعضاء الحس من بصر وسمع ولس وشم واللم وتذوق تكون كلها عند الولادة قادرة على الاستجابة للتنبيه المناسب . لكن الرضع مع ذلك يتفاوتون من حيث كمية التنبيه اللازمة لاستثارة استجابة من جانب أعضاء الحس . ذلك أن بعض الرضع يستدير أو يحرك أطرافه استجابة لأدنى تنبيه بصرى أو سمعى ، على حين أن بعضهم الآخر قد يحتاج الى تنبيه أشد قوة حتى يستجيب .

أضف الى ذلك أن بعض الرضع يتوافقون أو يتكيفون بسرعة للمثير الجديد (أعنى أنهم يكفون شيئاً فشيئاً عن الاستجابة) ، على حين أن بعضهم الآخر قد يظلون يستجيبون بعد أن يعرض عليهم المنبه نفسه عدة مرات (12) . وفي إحدى الدراسات ، عرض خمسون رضيعاً ، كانوا بين اليوم الأول واليوم الخامس من العمر ، وبصفة متكررة ، لصوت ذى شدة ثابتة . وقام أحد الملاحظين بتسجيل ما اذا كان الأطفال قد ظهر عليهم ، بصورة فردية ، نمط التفز (من قبيل ثنى (a startle pattern) الساقين والنراعين في آن واحد) للصوت ، على حين كانت تسجل ضربات قلب

كل طفل ، فتبين أن هناك فروقا ملحوظة واضحة فيما بين الرضع من حيث استجاباتهم للنفمة المتكررة . بعضهم مثلا كانت تظهر عليه استجابة التفزز لكل النفمات تقريبا . على حين أن بعضهم الآخر كان قلما يستجيب . كذلك تبين أن عددا من بين من استجابوا عند عرض النفمة لأول مرة ، ظل يستجيب حتى بعد أن عرضت النفمة أكثر من ثلاثين مرة . على حين أن بعض الرضع الآخرين تكيفوا سريعا (أو تعودوا) للنفمة ولم يعد تظهر عليهم استجابة التفزز بعد عدد من المرات (12) . وواضح أن هذه النتائج توحى بأن الرضع يختلفون اختلافا واضحا في مدى استجابتهم للتنبيهات الخارجية .

كذلك هناك من الأدلة ما يوحى ، لا ما يقطع ، بأن المواليد الجدد الاناث تكون لهن عتبات ألم أدنى من عتبات الذكور . أعنى أن البنات المولودات حديثا تظهر عليهن حركة ثنى أصابع القدم لدرجات من التنبيه الكهربائي أكثر انخفاضا من الدرجات اللازمة لاستثارة هذه الاستجابة عند الأولاد (63) .

ثم ان الرضع الذين تكون لهم عتبات منخفضة للتنبيه اللمسى (أى الذين تبدو عليهم استجابة حركية حين يربت على جلدهم برفق) يكونون أقل ميلا الى بذل الجهود العضلى من الرضع الذين تكون لهم عتبات عالية للتنبيه اللمسى (أى هؤلاء الذين لا تظهر عندهم استجابة حركية حين يربت على جلدهم برفق) (7) . وضعت جماعة من المواليد الجدد من الأولاد على بطونهم وأخذ الملاحظون يرقبون هل أن الطفل سيحاول أن يرفع رأسه وصدره عن المهد . وتبين عندئذ أن الأولاد الذين هم أكثر ميلا الى أن يقوموا باستجابة « الرفع » هذه يظهرون أدنى قدر من النشاط الحركى حين تقوم بلمس وجناتهم برفق أثناء النوم (7) .

وهذه البيانات ، بالإضافة الى الفروق بين الجنسين من حيث عتبة الألم ، توحى بصفة مبدئية بأن هذه الفروق فى الحساسية للألم واللمس هى فروق ولادية Congenital . وأن شدة الحساسية للتنبيه اللمسى قد تكون مرتبطة بالميل الى اظهار الخمول الحركى (أعنى الى عدم اظهار استجابة « الرفع ») .

ولابد من أن تؤكد أن هذه النتائج لا تزال غير قاطعة ، وأنا بحاجة الى قدر أكبر من البحث لتأكيدهما . أضف الى ذلك أنه حتى وإن ثبت أن المواليد الجدد تختلف اختلافا ملحوظا من حيث الحساسية للصوت أو اللمس أو الألم فإن هذه الفروق قد تكون فروقا طيارة لا صلة بينها وبين السلوك فى المستقبل .

الاستجابة الفيزيولوجية : Physiological Reactivity

حين يتعرض المولود للتوتر أو العناء ، نجد أن استجاباته الجسمية قد تعكس انعدام قلة السعادة الفيزيولوجية أو النفسية . وهناك على الأقل أربعة أجهزة فيزيولوجية قد تستجيب لزيادة التوتر : القنساء المعدية والأمعاء ، والجلد ، والجهاز التنفسي ، والجهاز الدوري (القلب والأوعية الدموية) . والمواليد الجدد تتفاوت في مدى استجابة هذه الأجهزة عند التعرض للعناء (42) . أعنى أن بعض الرضع يبدو عليهم زيادة كبير في ضربات القلب أو تغيرات كبيرة في درجة حرارة الجلد حين يكونون تحت العناء (مثل الجوع) ، على حين أن بعضهم الآخر لا يظهرون إلا تغيرات فيزيولوجية ضئيلة في المواقف المتساوية . كذلك من الأطفال الرضع من يتقيأ عادة عند التوتر ، على حين أن بعضهم الآخر تنتشر على جلده التهابات الجلدية ، كما أن بعضهم الآخر يحتقن وجهه وجلده نتيجة لزيادة في ضغط الدم واتساع الأوعية الدموية الصغيرة القريبة من الجلد .

والخلاصة أن الفروق فيما بين الرضع من حيث النشاط ، والحساسية للتنبيه والارجاع الفيزيولوجية تكون موجودة خلال الأسبوع الأول من الحياة . لكننا لا نستطيع أن نعلم ما إذا كانت الأرجاع الجسمية التي يتميز بها الرضيع تبقى وتثبت على فترات طويلة من الزمن . ولابد لنا من مزيد من الأبحاث في هذا الصدد . فقد تكون هذه الأرجاع ظواهر عابرة ليس لها إلا قليل من الأهمية بالنسبة لتطور النمو في المستقبل . أما أن تبين أنها ثابتة خلال السنة الأولى من الحياة ، صار من المحتمل أنها تؤثر في تطور نمو الطفل فيما بعد . مثال ذلك أن هذه الفروق المبكرة في ضربات القلب أو استجابة المعدة أو حساسية الجلد لو كانت تعكس بالفعل خصائص تكوينية ثابتة ، لا يمكن الربط بين نشأة بعض الأعراض السيكوسوماتية المعينة في الحياة المستقبلية (من قبيل القرح والربو وأنواع الحساسية) وبين أسلوب استجابة الرضيع للعناء . كذلك لا يزال من المجهول ما إذا كانت أنماط الاستجابة عند الرضيع تعود إلى الوراثة أو إلى عمليات بيئية تقع خلال وجود الطفل السابق في الرحم .

النمو الجسمي

الفروق المتعددة بين الرضع ، من حيث الحجم عند الولادة أو نسبة النمو ، تجعل المتوسطات أو المعايير بحيث لا تعطي إلا صورة عامة عن النمو ومع ذلك فإننا نجد بصفة عامة أن مواليد الحمل الكامل full-term babies الذكور ، وهم يكونون أكبر بدرجة طفيفة في كل أبعاد الجسم من الإناث ،

يكون طولهم حوالى ٢٠ بوصة ووزنهم حوالى ٧ر٥ رطلا (١) عند الولادة . لكنه من اللازم مع ذلك أن نلاحظ هنا أن مدى الأطوال والأوزان «السوية» مدى واسع . مثال ذلك أن المواليد الجدد من البيئات الفقيرة يكونون اقرب الى الصفر من أولئك المواليد الذين ينتمون الى بيئات أسعد حظه ولعل السبب في هذا يرجع الى الفروق في التغذية .

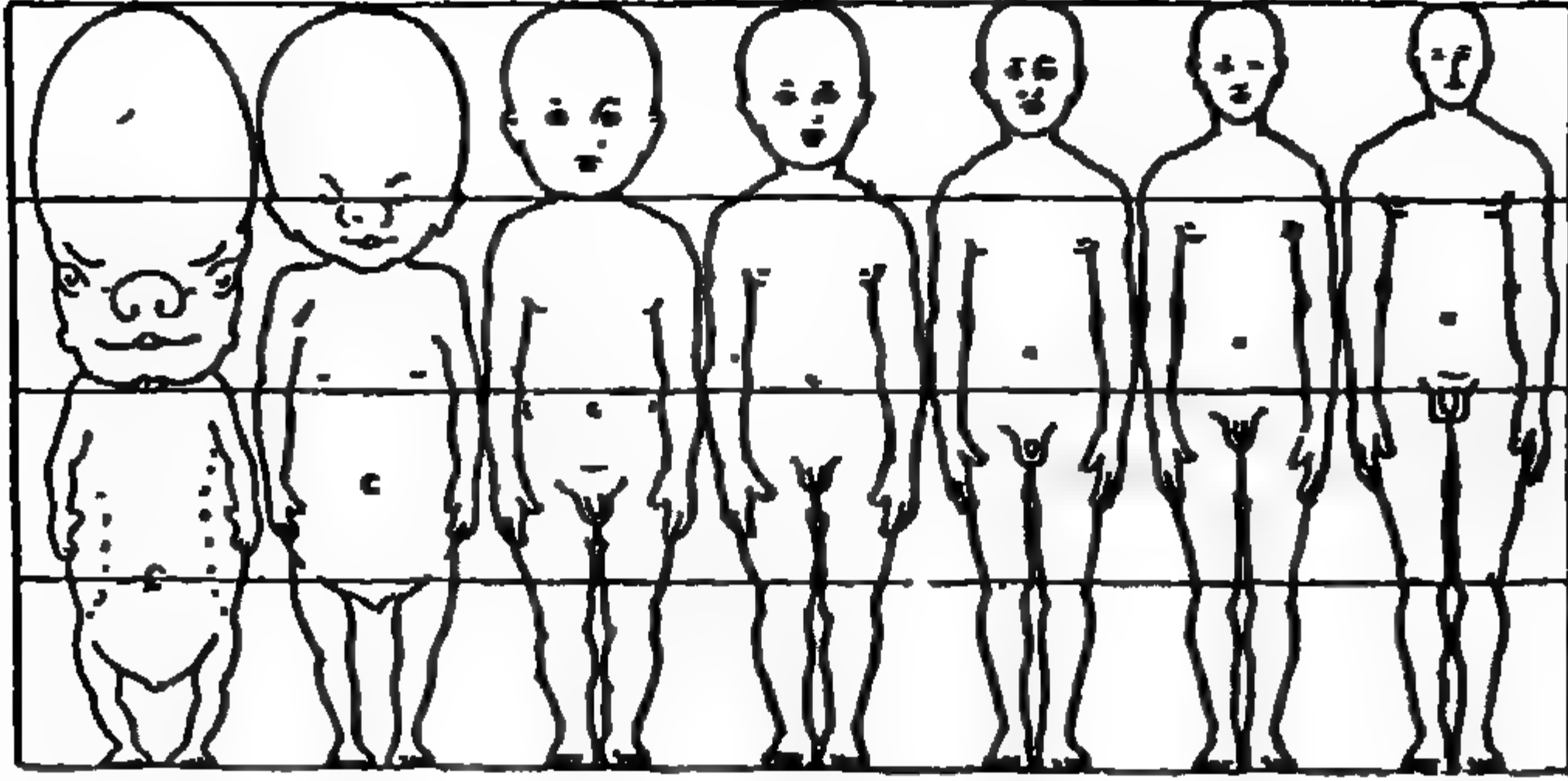
والسنة الأولى من حياة الطفل تؤدي الى تغيرات نمائية واسعة وسريعة . من ذلك أن طول الجسم يزداد نسبة أكبر من الثلث ، والوزن يتحول الى ثلاثة أمثاله تقريبا ، حتى اننا نجد عند نهاية السنة الأولى أن الطفل المتوسط قد أصبح زهاء ٢٨ أو ٢٩ بوصة من حيث الطول وحوالى ٢٠ رطلا في الوزن .

كما يحدث بالإضافة الى هذا تغيرات واسعة في نسب الجسم وفي التكوين العظمى والعصبى والعضلى . على أن المناقشة الفنية المفصلة لهذه التطورات أمر يخرج عن نطاق هذا الكتاب ، ولكننا سنحاول فيمايلي تقديم وصف مختصر للتغيرات الأساسية (93)

نسب الجسم :

« الجسم لا ينمو بوصفه كلاً ، ولا ينمو في كل الاتجاهات في وقت واحد » (299, 92) ، ولهذا نجد أن أبعاد الجسم ونسبه تتغير تغيراً سريعاً وخصوصاً خلال النصف الثانى من السنة الأولى . والنسب المتفاوتة في النمو الخاصة بالسيقان والوجه تعطينا أمثلة على كيفية تغير أبعاد الجسم . من ذلك مثلاً أن سيقان الرضيع يكون طولها حوالى خمس ما تصل اليه بعد ذلك من طول حين يبلغ هذا الرضيع مرحلة الرشد ، ولكن هذه السيقان تأخذ ابتداءً من الأسبوع الثامن في النمو بمعدل متزايد . وعلى العكس من هذا نجد الرأس والوجه ينموان بمعدل أكبر من سائر الجسم ، ولو أن حجم الجمجمة وشكلها يتغيران تبعاً لأهميته . وإذا كان الطول الاجمالي للرأس والوجه عند الجنين البالغ من العمر ثلاثة أشهر عبارة عن ثلث الطول الاجمالي للجسم ، فإن هذا الطول يكون عند الولادة أقل من الربع ، وفي الرشد حوالى العشر (69) (انظر شكل رقم (٦)) .

(١) الرطل يساوى ٤٥٣٦ جرام . كيلو جرام .



٢٥ سنة - ١٢ سنة - ٦ سنين - سنتان - مولود - ٥ شهور - شهران

شكل رقم ٦

يوضح التغيرات في شكل الجسم وأبعاده قبل الميلاد وبعده

تطور نمو الهيكل العظمي :

كل عظام الجسم تنشأ عن نسيج غضروفي طري يزداد بمرور الزمن صلابة أو تحولا الى مادة عظمية بسبب ترسبات by the deposition of minerals. المواد المعدنية . والتصلب العظمي عملية تبدأ خلال فترة ما قبل الميلاد وتستمر بالنسبة لبعض العظام الى الطفولة المتأخرة . ولأن معظم عظام الرضع لا تكون قد تصلبت ، نجدها أكثر طراوة وأكثر قابلية للانثناء وأكثر استجابة لشد العضلات وضغطها ، وأكثر تعرضا للنسوه من عظام الأطفال الكبار والراشدين . لكنهم مع ذلك لحسن الحظ أقل تعرضا للكسر .

على أن مواعيد التصلب ومعدلاته تتفاوت بتفاوت عظام الجسم وبتفاوت الأفراد . من ذلك مثلا أن بعض عظام اليد والرسغ تتصلب في وقت مبكر من الحياة ، كما أنه ما أن تنتهي السنة الأولى من الحياة ، حتى نجد أن ثلاثة ، من مجموع قدره ٢٨ عظمة باليد والرسغ ، قد نمت وتطورت . لكن أجزاء أخرى من الجهاز العظمي تتصلب في وقت متأخر بعد ذلك . من ملاحظتنا أن جمجمة المولود الجديد تكون بها ستة مواضع طرية غضة (الباقوخ) تتصلب تدريجيا ولا تخفى الا بعد أن يبلغ الطفل حوالي سنتين من العمر . على حين أن العظام الأخرى تنمو وتتطور الى وقت متأخر عن ذلك بعد (92) .

كذلك يتفاوت الافراد من حيث معدلات التصلب والنمو العظمي فتفاوتهم في سائر جوانب النمو الأخرى . كما أن الفروق الجنسية (وعلى التحديد تفوق البنات على الأولاد) من حيث النمو العظمي تكون قائمة

منذ الولادة وتظل تتزايد بتقدم العمر . كما أن الأطفال الزنوج يكونون في العموم أكثر تقدما من الأطفال البيض (93) . . أضيف الى ذلك أن الأطفال الذين تكون عظامهم أكثر دقة يكون معدل التصلب عندهم أكثر بطء . والعوامل الوراثية تؤثر تأثيرا واضحا في معدل النمو العظمي ومواعيده الا أن المرض وأنواع الحساسية وسوء التغذية مع ذلك قد تؤثر جميعها في عملية التصلب وتحدث بها الاضطرابات .

الأسنان :

البدايات الضئيلة للأسنان اللبنية تكون موجودة عند الجنين منذ سن ١٠ - ١٣ أسبوعا ، ولكن هناك مع ذلك مقدارا هائلا من التفاوت فيما بين الأفراد من حيث زمن بزوغ السن الأول . على أن هناك نسبة صغيرة جدا من الأطفال يولدون وعندهم سن أو أننان من الأسنان ، بينما نجد بعضهم لا يكون له من الأسنان شيء الى أن يزيد عمره على السنة . والسن الأول وهو عادة سن سفلى أمامي ، يبرز عند بلوغ الشهر السابع في المتوسط . والطفل المتوسط تكون له حين يبلغ السنة من العمر ستة أسنان ، ولكن المدى يتفاوت من صفر الى ١٢ شهرا (40) . ومواعيد بزوغ الاسنان غير مرتبط بكثير من أوجه النمو الجسمي (مثل الطول والوزن والكتلة العضلية) خلال فترة الرضاعة والطفولة . كذلك نجد البنات - هنا ، كما هو الحال بالنسبة لنمو العظام ، أكثر تفوقا الى حد طفيف من الأولاد من حيث تكون الأسنان ومواعيد بزوغها . كما ان العوامل الوراثية تؤثر كذلك في ترتيب بزوغ الأسنان ومواعيد بزوغها ، كما تبين أن الأطفال الشرقيين والزنوج يكونون في العادة أكثر تقدما في ذلك من الأطفال القوقازيين (87, 35) .

المضلات :

ولو أن المولود الجديد يخرج الى الحياة ولديه كل الألياف العضلية التي لن يزداد عددها فيما بعد ، الا أن هذه الألياف العضلية تكون صغيرة اذا ما قورنت بحجمه . ومع ذلك فإن النمو يستمر في طول العضلات وعرضها وسمكها حتى نجد أن وزن هذه العضلات قد تضاعف أربعين مرة على ما كان عليه عند الولادة بعد أن يبلغ الفرد مرحلة الرشد . والعضلات المخططة أو الارادية في الجسم لا تكون واقعة تحت سيطرة الطفل تماما خلال السنة الأولى من الحياة . وهي تتعب بسرعة وتنفض عنها التعب بسهولة في المراحل الأولى من نمو الاستجابات الارادية مثل الجلوس والمشي (92) .

وكما هو الحال بالنسبة للأسنان والعظام ، نجد أن المجموعات

العضلية المختلفة تنمو بمعدلات متفاوتة ، وأن هناك اتجاهها عاما يتلخص في أن العضلات التي تكون قريبة من الرأس والرقبة تنمو مبكرا عن تلك العضلات المتصلة بالأطراف السفلى (النمو الرأس ذيل) . وأخيرا نجد أن الأطفال الذكور تكون لديهم نسبة من الأنسجة العضلية أكبر مما يكون لدى الأطفال الاناث ، وأن هذا الفارق بين الجنسين يظل قائما بين الذكور والاناث عند كل الأعمار (33, 34).

الحاجات الأساسية

يولد الطفل وعنده عدد من الدوافع أو الحاجات الفيزيولوجية الأساسية التي لابد له من اشباعها حتى يحتفظ ببقائه . وأغلب هذه الحاجات تنبع عادة عن طريق التنظيم الذاتي in a self-regulatory manner من غير مشاركة ايجابية من قبل الطفل لكن هناك مع ذلك دافعان هما الجوع والعطش لا يشبعان (يختزلان) بصورة أوتوماتيكية . ولهذا نجدهما - كما سيتبين فيما بعد - مرتبطان ارتباطا جوهريا بالتعلم الأولى المبكر عند الرضيع .

الحاجة الى الأوكسيجين :

تستقر عملية التنفس ، خلال الأيام الأولى من بعد الولادة ، على مستوى شبيه بمستوى الراشد (70) كما ان الميكانيزمات المنعكسة (التي تنظمها درجة تشبع الدم بالأوكسيجين ونائي أوكسيد الكربون) تعمل من أجل تأمين تزويد المولود الجديد بما يكفي احتياجاته من الأوكسيجين .

على أن التنفس غير المنتظم الضحل أمر عادي في العادة عند المولود الجديد ، وليس اشارة على سوء قيام ميكانيزمات التنفس بوظائفها . لكن التنفس الصاخب الذي يبدأ فجأة قد يكون اشارة على مرض في الزور أو الربو أو أى عدوى أخرى ويكون في حاجة الى رعاية طبية سريعة مباشرة (86) .

تنظيم درجة الحرارة :

درجة حرارة الطفل قد تبقى ثابتة الى حد كبير في مرحلة ما قبل الولادة بسبب أنه يكون محاطا بالسائل الأمنيوتى الذى يحميه ويقيه . لكنه حين يخرج من الرحم بعد ذلك تميل درجة حرارته الى التغير بالتغيرات التي تحدث في البيئة . فالمولود الجديد قد يتعرض للتيارات الهوائية وللتيارات في الطقس . وهو قد يركل بطائيته فيرفعها عن نفسه وبذلك قد يكون الطفل ملثما متدثرا تماما كما يريد له أبواه القلقان ،

وبذلك يشعر بازدياد الحرارة . أى أنه يكون أكثر تعرضا للعدوى المسببة للحمى مما كان عليه من قبل الولادة .

ثم ان حاجة الطفل الى أن يحتفظ بدرجة حرارة ثابتة نسبيا تتكفل باشباعها ميكانيزمات فيزيولوجية أوتوماتيكية ، وذلك فى داخل حدود معينة . لكنه اذا حدث وتجاوز الأمر هذه الحدود ، كما هو الحال فى الأمثلة السابقة ، وجدنا الدافع الى تنظيم الحرارة يزداد ويقوى ، ووجدنا الطفل يحتاج الى مساعدة خارجية تعينه على أن يعيد درجة حرارته الى السواء . وبالاختصار نقول أنه يحتاج عندئذ الى أن يقوم والده بفتح النوافذ أو غلقها أو باضافة بعض الأغذية أو بانقاص بعضها ، أو اذا اقتضى الأمر باعطاء بعض العقاقير المناسبة .

الحاجة الى النوم :

ليست هناك فى الوقت الحاضر نظرية فيزيولوجية كافية تماما لتفسير الحاجة الى الراحة . والظاهر أن النوم عبارة عن وسيلة أخرى يقوم الجسم بتنظيم نفسه عن طريقها وتعينه على الاحتفاظ بالتوازن من حيث التكوين الكيمائى والعمليات الفيزيولوجية وبذلك يستبقى بواسطتها ما لديه من طاقة حتى يستخدمها فى أوجه النشاط المختلفة فيما بعد .

وكمية الزمن الذى ينقضى فى النوم تتناقص كلما تقدم الطفل فى العمر ، والمواليد الجدد يقضون فى المتوسط ٨٠ بالمائة من أوقاتهم فى النمو و ٢٠ فى المائة فى اليقظة ، على حين أن اطفال السنة الأولى من العمر تكون فترات يقطتهم مساوية فى المتوسط لضعف فترات نومهم (14) .

كذلك يتغير نمط النوم وعمقه تغيرا سريعا خلال السنة الأولى . من ذلك أن الطفل المتوسط يظل خلال الأسابيع الثلاثة أو الأربعة الأولى من الحياة - ومعدل نموه عبارة عن سبعة أو ثمانية فترات نوم قصيرة فى اليوم . ثم اذا بلغ الطفل ستة أسابيع من العمر وجدناه يتحول الى فترتين أو أربع فترات نوم أطول . وبلوغ الأسبوع الثامن والعشرين نجد أن معظم الأطفال قد أصبحوا ينامون خلال الليل ، وقد أصبحوا من الآن والى أن يبلغوا حوالى السنة من العمر بحيث لا يحتاجون الا الى فترتين أو ثلاثة من فترات النوم القصيرة فى النهار (38) . كما أن نوم الليل يصبح أقل تعرضا للانقطاع والاضطراب كلما ازداد حظ الطفل من النوم وهذا أمر يؤدى الى راحة ملحوظة للأمهات المكدودات .

والفروق الفردية كبيرة من حيث حاجات النوم ، كما أن احتياجات الطفل الواحد قد تتفاوت من وقت الى وقت . والواقع أن هناك عوامل كثيرة تؤثر فى خاصية النوم وكميته . ففى خلال السهور الأولى نجد أن

الاضطرابات المعدية أو الببل أو عدم الراحة الجسمية أو الضوضاء أو العوامل الانفعالية قد تعرقل النوم العميق . كما أن حاجة الطفل الى النوم أو الراحة يندر أن تشتد وتقوى بسبب أن الطفل ينام في العادة بمقدار ما يحتاج ولا يستيقظ الا بعد أن يصيب الراحة . ثم يتعين بعد ذلك على الطفل أن يتعلم النمط السائد في الحضارة المتعلق بالنوم واليقظة، ولكن هذا أمر ليس بالمسكلة في خلال السنة الأولى من الحياة .

الحاجة الى الاخراج :

حين تمتلئ أمعاء المولود الجديد ، تنفتح العضلات العاصرة في الشرج انفتاحا منعكسا وتنطرد المحتويات : وكذلك حين تمتلئ المثانة ، تنفرج العضلة العاصرة urethral sphincters اتوماتيكيا . وهذه عمليات تكون غير ارادية تماما في الطفولة المبكرة بسبب أن الجهاز العصبي العضلي اللازم للسيطرة الارادية لا يكون قد اكتمل بعد .

وهناك تغيرات أساسية في أنماط الاخراج تحدث خلال السنة الأولى . كما أن عمليات النفث تكون في العادة كثيرة التكرار متفرقة sporadic خلال الأسابيع القليلة الأولى ، مع وجود الفروق الفردية في ذلك بالطبع ، الى أن يصل الطفل الى الأسبوع الرابع من عمره فيتناقص العدد عندئذ الى ثلاثة أو أربعة عمليات في اليوم تتم اثناء اليقظة عادة . وعند بلوغ الأسبوع الثامن نجد أن الطفل المتوسط يقضي حاجته مرتين في اليوم فقط الأولى تكون عند الاستيقاظ ، والثانية تكون اثناء عملية التغذية أو بقربها . وبلوغ الأسبوع السادس عشر نجد أنه قد أصبحت هناك فترة ثابتة تفصل بين التغذية وعملية الاخراج (38) .

والطفل المتوسط يبول عددا كبيرا من المرات في خلال الأسابيع القليلة الأولى من الحياة بعد الولادة كذلك ، ولكن عدد مرات micturitions التبول يتناقص تدريجيا على حين يزداد الحجم في كل مرة . بحيث أن فترة الجفاف قد تطول عند بلوغ الأسبوع الثامن والعشرين الى حد أن تصبح ساعة أو ساعتين . وعند نهاية السنة الأولى قد نجد الطفل يستيقظ من نومه جافا لم يببل نفسه وأنه قد أخذ يضيق ذرعا بالقمط المبلل .

وتعلم كف الاخراج ، الى أن تحين اللحظة المناسبة والمكان المناسب اللذان تقبلهما الجماعة ، هذا التعلم يتطلب كف أو قمع استجابات من شأنها أنها كانت تحدث بصفة اتوماتيكية في بادئ الأمر . أي أن السيطرة الارادية ينبغي أن تحل محل الأفعال المنعكسة . وهذا يمثل

موضوعا للتعلم صعبا معقدا ، موضوعا ينطلب قدرا كبيرا من المهارة والصبر في تناوله كما سنرى فيما بعد .

الجوع والعطش :

وهذان دافعان مختلطان أعنى أنه ليس من السهل الفصل بينهما عند صفار الرضع ، ولذلك سوف نناقشهما معا . كذلك نجد أن هذين الدافعين هما أهم الدوافع الأساسية عند المولود الجديد من الوجهة النفسية والاجتماعية ، بسبب أن اشباعهما يتوقف على المساعدة التي يتلقاها الطفل من غيره ، بدلا من أن يتوقف على نشاط انعكاسي أو توماتيكي . ولو أنه لم يحدث اختزال للجوع والعطش عند الرضيع لترتب على هذا أن تزداد التوترات حدة وعنفا حتى تؤدي الى قدر كبير من النشاط البدني . ولذلك فإن هذه الدوافع تلعب دورا هاما في التعلم المبكر عند الرضيع . وفيما يلي نرجع باختصار التغيرات في الحاجة الفزيولوجية الى الطعام وفي أنماط التغذية خلال السنة الأولى . أما مناقشة ما يترتب على موقف التغذية من نواحي التعلم الاجتماعي الواسعة والعلاقات الاجتماعية الأولى عند الرضيع فسوف نرجئها الى الفصل السادس .

وتشير البيانات التي جمعت عن المواليد الجدد الأمريكيين الذين كانت تتم تغذيتهم بحسب الطلب أن الطفل يتناول في المتوسط سبع رضعات أو ثمانية في اليوم . ثم ان هذا العدد ينقص الى خمسة أو ستة رضعات عند بلوغ الأسبوع الرابع . وعندئذ يكون متوسط ما يتناوله الطفل العادي مقدارا يتراوح بين ١٨ أوقية و ٢٥ أوقية ، ولكن هذا المقدار يزداد الى ٣٥ أوقية حين تصل عمره الى ٦ أسابيع أو ثمانية . وفي خلال الأسابيع القليلة التالية يزداد تناقص عدد الرضعات على الرغم من أن كمية ما يتناوله من الطعام لا تتغير تغيرا ذا دلالة (38) .

وفي المجتمع الأمريكي نجد أن الطعام الصلب يدخل عادة في غذاء الطفل الرضيع حين تصل سنه الى حوالي عشرين أسبوعا ، على حين أن الحبوب والخضروات قد تصبح جزءا منتظما من غذاء الطفل عند وصوله سن الأربعين أسبوعا . ثم انه حين يصل الى تمام العام يصبح نظام الوجبات الثلاثة أمرا مستقرا في حياته ، كما انه قد يبدي تفضيلا واضحا لأنواع معينة من الأطعمة . كذلك نجد أن موعد فطام الطفل والاستلوب المتبع في ذلك يختلف من حضارة الى حضارة .

تطور النمو الحسى

لا يستطيع الرضيع أن يتعلم إلا أن كان يستقبل المعلومات من بيئته . وهو يقوم بذلك من خلال حواسه - البصر والسمع والذوق والشم واللمس . وقد بذلت جهود ومحاولات عدة لتفحص الوظائف الحسية عند ولادة الطفل ، ولكن هذه المحاولات واجهتها عدة صعاب هائلة ولذلك ظلت معرفتنا بالقدرات الحسية عند المولود الجديد محدودة . وفي الفقرة التالية ، سوف نقوم باستعراض موجز لبعض الحقائق التى لها نصيب لا بأس به من التدعيم والأفضل التخمينات المتصلة بتطور النمو الحسى عند المولود الجديد وفى خلال السنة الأولى .

البصر :

الميكانيزمات العصبية الرئيسية تبدأ فى الظهور فى الأسبوع الثالث من الحياة قبل الولادة . ومع ذلك نجد الطفل يولد والجهاز العصبى العضلى المتعلق بالبصر لم يكتمل بعد . ولا بد لنا لكى نقدر الحساسية البصرية عند الرضيع أن نقوم بملاحظة استجاباته للمنبهات البصرية .

١ - منعكس الحدقة (انقباض الحدقة استجابة للضوء) ، ويلاحظ حتى عند الأطفال الذين يولدون قبل الأوان ، ويكشف لنا عن أن المولود الجديد يكون حساسا للاختلافات فى شدة التنبيه البصرى . والاستجابة عند الولادة تكون استجابة ناقصة ، لكنها لا تلبث أن تصبح كاملة خلال الأيام القلائل من الحياة خارج الرحم (72, 73) . وفى بادىء الأمر لا يتيسر استثارها إلا بالمنبهات القوية ، ولكننا نجد أننا نصبح فى حاجة الى شدة أقل كلما تقدم بالطفل العمر .

٢ - حركات المتابعة البصرية (ملاحقة المنبه بالعينين) ، وذلك استجابة لبقع ملونة متحركة تسقط على شاشة فوق الرأس ، تبين لنا أن الرضع يستطيعون التمييز بين الألوان مع أن أعمارهم لا تزيد بعد على خمسة عشر يوما . كذلك نلاحظ أن المنبهات البصرية المتحركة مثل الأضواء تستثير استجابات المتابعة البصرية أيضا (17) .

٣ - بناء على أفضل البيانات الميسورة لدينا (92) . نقول أن التأخر convergence, coordination والتجميع الصرى فى العينين ، وهما عمليتان لازمتان من أجل التثبيت وإدراك العمق ، لا تكونان موجودتين عند الميلاد ولكنهما تظهران بعد ذلك بعدة ساعات على مستوى بدائى .

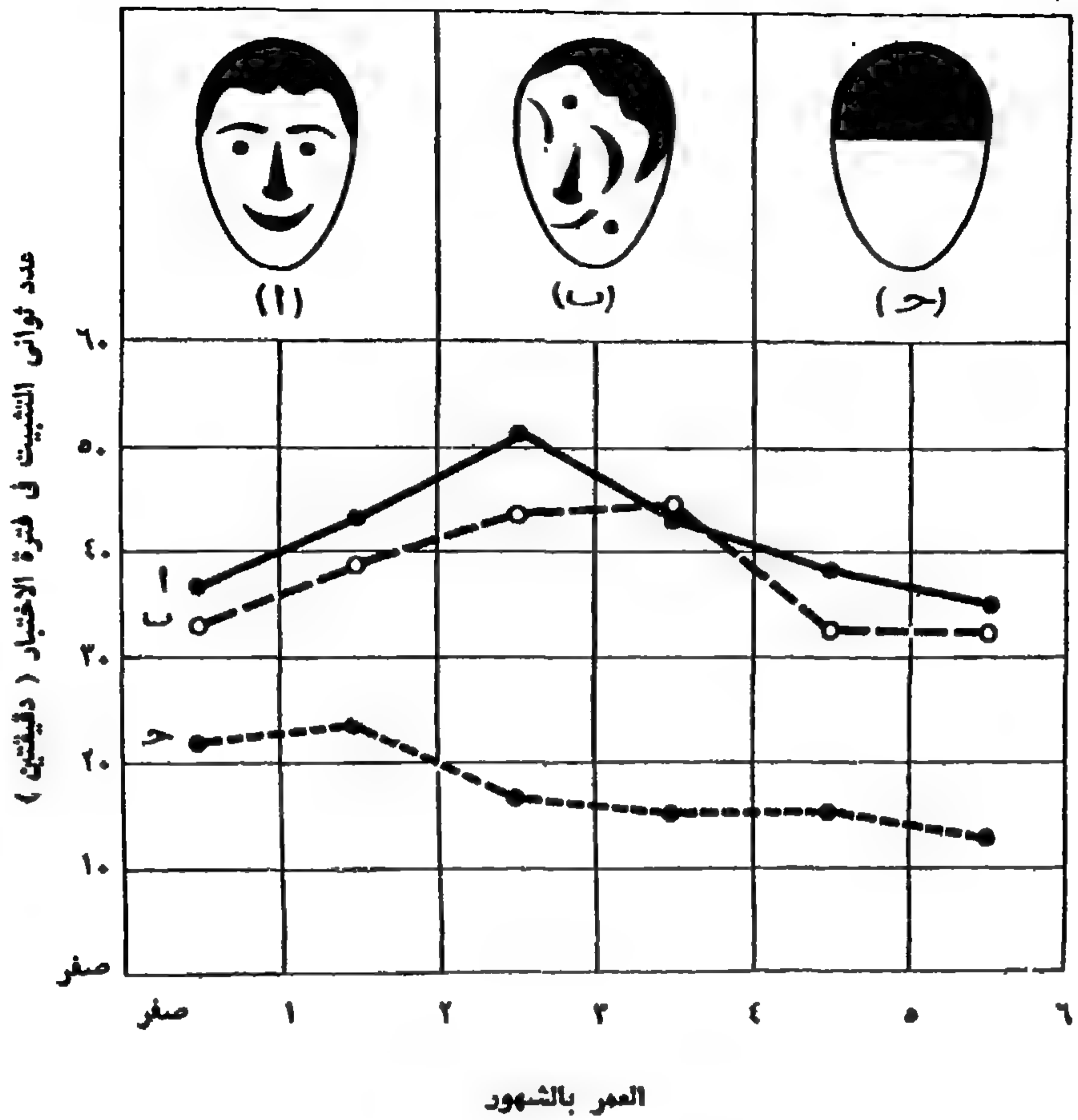
أما التجميع البصرى convergence الحقيقى أو تثبيت العينين على شيء واحد فيحدث لأول مرة عند الأسبوع السابع أو الثامن . وهو يتم في بادئ الأمر بسلسلة من الحركات الاهتزازية التى تزول بالتدريج ويحل محلها تجميع بصرى مستمر سلس .

٤ - العضلات الهدبية (ciliary muscles) عند المولود الجديد ليس لها حظ كاف من النضج يسمح بالتكيف البصرى الكامل (perfect accommodation) وهو تعديل سمك عدسة العين بحيث تسقط الأشعة الضوئية فى البؤرة المناسبة من الشبكية . ولذلك لا نطن أن المولود الجديد يدره الصور واضحة كما يدركها الطفل الذى بلغ عمره عاما كاملا .

ومع ذلك فان تكوين العينين ووظيفتها تتحسن وتكتمل بسرعة بعد الولادة .

فعند بلوغ الشهر يتمكن الرضيع من رؤية الأشكال المعقدة ومن ادراك الفرق بين رقعة مربعة من اللون الرصاصى ومربع آخر يتألف من اشطة عرضها $\frac{1}{8}$ بوصة (29, 30) . وقد قام فرانتز بسلسلة من التجارب الفذة على صفار الرضع درس فيها مشكلة طريفة هى «ماذا يرى الرضع؟» فى هذه الدراسات كان الرضيع يرقد فى مهده فى الغرفة والمثيرات تتدلى من السقف ، والملاحظ يرقب عينى الرضيع من خلال ثقب للرؤية فى السقف ويسجل طول الفترة التى يحملق فيها الرضيع فى الشيء .

ولكى يتبين ما اذا كان الرضيع يستطيع أن يدرك الفرق بين رقعة الطاولة وبين مربع أسود ، كان الباحث يقدم له كلا من المثيرين على السقف ليقوم الملاحظ بدراسة مدى طول الفترة التى يقضيها الطفل فى التحديق فى كل منهما . فلو أن الرضيع حذق لفترة طويلة الى حد ذى دلالة فى رقعة الطاولة (وهذا هو ما يحدث فى حالة أغلب الرضع) استنتج المجرى أن الرضيع يفضل رقعة الطاولة وأنه يستطيع أن يدرك الفروق بين هذه المثيرات . وباستخدام هذه الطريقة تبين فرانتز أن معظم الرضع يفضلون فيما بين الأسبوع الأول والخامس العشر من العمر أن يحملقوا فى الأنماط المعقدة (رقعة الطاولة ولوحة النيشان) أكثر من المثيرات البسيطة (من قبيل الدائرة والمربع والمثلث) . وعلى الرغم من أن لوحة النيشان ورقعة الطاولة تفضلان الصليب أو المربع ، إلا أن معظم الرضع يتحولون من تفضيل النمط المخطط على لوحة النيشان خلال الأسابيع الثمانية الأولى



شكل رقم ٧

المنحنى أ يمثل مدة تثبيت الرضيع في الأعمار المختلفة على الشكل رقم ١
 المنحنى ب يمثل مدة تثبيت الرضيع في الأعمار المختلفة على الشكل رقم ٢
 المنحنى ج يمثل مدة تثبيت الرضيع في الأعمار المختلفة على الشكل رقم ٣

من الحياة الى تفضيل لوحة النيشان على المثير المخطط بعد بلوغ الاسبوع الثامن من العمر .

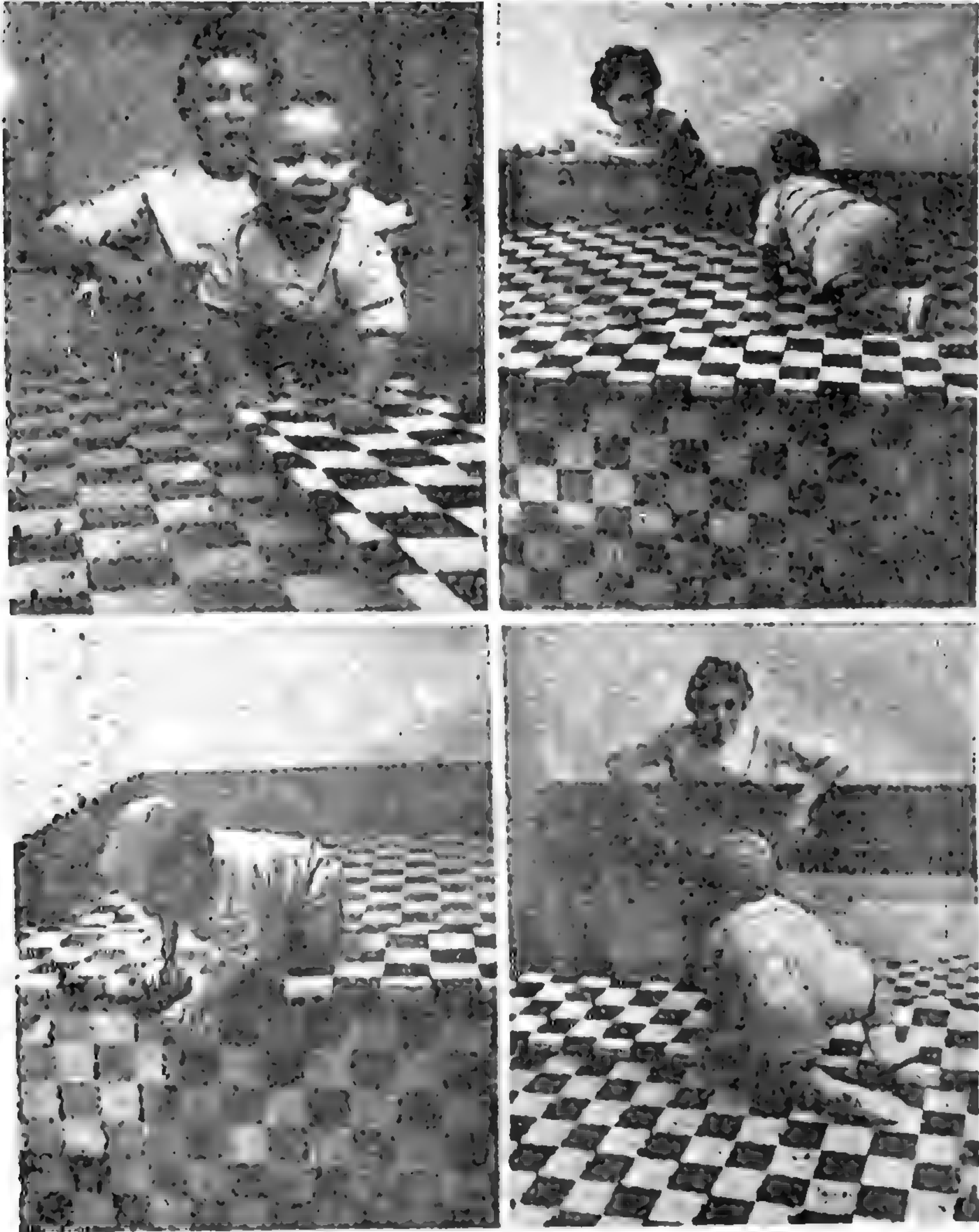
وفي تجربة ثانية ، قدمت ثلاثة اشياء مسطحة لها ارضيات وردية الى الطفل (انظر شكل ٧) كان أحد هذه الاشكال وجها وكان الثانى يتضمن ملامح الوجه ولكن بعد أن بعثرت في غير ترتيب .

وأما المثير الثالث فكان يحتوى بقعة سوداء . ثم عرضت هذه المثيرات الثلاثة ، بعد المزاوجة بينها على كل نحو ممكن ، على ٤٩ رضيعا تراوحت أعمارهم بين ٤ أيام و٦ شهور . وخرجت النتائج متشابهة عند كل الأعمار : كان الرضيع ينظرون لأطول فترة الى الوجه الصحيح الحقيقى ثم لفترة أقل الى الوجه المبعثر وتجاهلوا بصفة عامة الرقعة السوداء . وهكذا يبدو أن هناك تفضيلا غير متعلم للمثيرات التى تكون منمطة او معقدة او متنوعة فى مقابل المثيرات البسيطة والمتجانسة نسبيا . وهذه نتائج وجدت تأييدا من التجربة التالية .

عرض على الرضيع عدد من المثيرات ، الواحد بعد الآخر ، وهى وجه انسان ، لوحة النيشان ، ورقعة من مادة مطبوعة وهذه كلها مثيرات منمطة ثم عدد آخر من المثيرات هى دوائر حمراء او صفراء او بيضاء . وتبين أن الوجه يجتذب أطول فترات التحديق تليه الرقعة المطبوعة او المنقوشة ، تليهما لوحة النيشان وأخيرا الدوائر الملونة الثلاثة التى كانت اقلها « تسلية » للطفل .

والنتائج السابقة تتفق مع نتائج أخرى (10) ، وهى تبين بوضوح أن الرضيع الصغير قادر على أن يرى أنماط معقدة وأنه يفضل بالقطرة على ما يبدو ، هذه الأنماط المعقدة على المثيرات البسيطة المتجانسة .

وقد استخدم تفضيل الرضيع للأنماط المعقدة لتقدير مبلغ حدة البصر عند الرضيع . قدمت للرضيع سلسلة من الأنماط التى تتألف من اشربة بيضاء وسوداء بعد أن ازاوجنا بين كل نمط منها وبين مربع رمادى من نفس درجة النصوص . وكان عرض كل شريط يتناقص بالتدريج من نمط الى النمط الذى يليه ، فتبين أن عرض أضيق الأشربة التى يفضلها الرضيع تتناقص باطراد كلما تقدم العمر بالطفل ، خلال الأشهر الستة الاولى . ولعله مما يجدر بالملاحظة هنا أن الأطفال فى الشهر السادس من العمر يستطيعون رؤية الأشربة التى يبلغ عرضها ١/٦٤ من البوصة على بعد عشرة بوصات من العين .



شكل رقم ٨

يمثل « الهوة البصرية » التي استخدمت لبيان أن الرضيع لديه القدرة على إدراك العمق وتجنب المنحدرات وهو بعد في الشهر السادس من عمره .

وهذه النتائج تشير أو توحى بأن الجهاز البصرى للانسان ينضج بسرعة جدا خلال الشهور الستة الأولى وأن الطفل الرضيع قادر على أن يرى الى حد أكبر مما كنا نعتقد الى الآن (29) .

الاستجابات لادراك العمق :

الجانب الثانى من الادراك البصرى عند الرضيع يتضمن شيئا لعله نوع من التجنب غير المتعلم للمثيرات التى توحى بتغير مفاجئ فى العمق (41) .

وضع الرضيع فى احدى الدراسات على ممر متوسط يمتد على جانبيه لوحان من الزجاج القوى . اما على الجانب الاول فقد وضع نمط مثل نمط الاقمشة (مثل رقعة الشطرنج) مباشرة تحت الزجاج . واما على الجانب الآخر فقد وضع هذا النمط النسيجي تحت الزجاج بكثير . حتى يوحى بذلك بخداع العمق (اعنى أن الراشد يدرك شيئا من العمق فى هذا الموقف) . وقد سمي الباحثون هذا الموقف « بالهوة البصرية » visual cliff بسبب أن الفرق بين الجانبين كان يبدو وكأنه هوة سحيقة (انظر شكل رقم ٨) .

وتبين أن الرضيع فى الشهر السادس من العمر والحيوانات terrestrial الارضية يتجنبون الجانب الذى يبدو وكأن به ، هبوطا أو منحدرًا . ولم يكن يفيد وقوف الأم عند الجانب العميق من الجهاز وتشجيعها للطفل على أن يعبر اليها إذ كان معظم الأطفال يحجمون عن الاقتراب ولو أن لوح الزجاج القوى كان يجعل العبور أمرا مأمونا غير خطر (41) .

أن من غير الممكن أن نستخلص أن ادراك الطفل للعمق وتجنبه للجانب « العميق » أمر غير مكتسب ، بسبب أن هؤلاء الرضع كانوا فى الشهر السادس من العمر عند اختبارهم ، أعنى أنه كانت لديهم فرصة لتعلم أن بعض أنماط المثيرات تبين البعد عن العين . لكن البحث المنصب على الحيوانات يبين أن بعض الفصائل الحيوانية (مثل الدجاج والعنز) قادرة على ادراك العمق خلال اليوم الأول من الحياة .

والخلاصة أن التجارب التى وصفناها سابقا توحى بأن بعض جوانب الادراك البصرى غير متعلم ، وأن البعض الآخر ينمو ويتطور فى وقت مبكر خلال السنة الأولى .

السمع :

جهاز السمع يكون على حِظ من التطور والنمو عند الولادة يكفى لقيامه بوظيفته . ولكن المواليد الجدد مع ذلك قد تكون قدرتهم على السمع ضعيفة نسبيا خلال الأيام الأولى من الحياة بعد الولادة - ولعل السبب في هذا وجود المخاط في الأذن الوسطى أو انسداد القناسة السمعية الخارجية . وهم يستجيبون بصفة عامة استجابة قوية للتغيرات التى تطرأ على شدة الأصوات ومدتها ، لا للتغيرات فى الحدة (pitch) ، أو النغمة . وهكذا نجد أن المثيرات العالية تؤدي الى حركات بدنية أكثر ، وإلى اغلاق للجفنين بدرجة أكثر ، وإلى تغيرات فى معدلات التنفس . أضف الى ذلك أن الأصوات التى تستمر ١٥ ثانية تؤدي الى حركات بدنية أكثر ، وإلى معدلات تنفس أسرع مما تؤدي اليه الأصوات التى تستمر ثانية واحدة فقط (88) . ومن جهة أخرى نجد أن المثيرات التى تدوم فترات أطول - خمس دقائق مثلا - قد تكف النشاط . والظاهر أن « المثير السمعى يطلق فى بادئ الأمر بضعة استجابات ظاهرة معينة ، ثم اذا استمر المثير ، توقفت أوجه النشاط الظاهرة ولم يعد هناك الا قدر من الحركة أقل مما قد يحدث فى فترة ليس فيها شيء من الاثارة التجريبية . » (237, 73) .

لقد كان يظن عموما أن المواليد الجدد لا يمكنهم أن يميزوا بين صوتين من ذبذبتين مختلفتين . لكن دراسة حديثة استخدم فيها خمسون مولودا جديدا بتراوح عمرهم بين يوم واحد وخمسة أيام تشير الى أن الرضيع يستجيب استجابات مختلفة للنغمات التى تختلف من حيث الذبذبة (أى من حيث الحدة) . وذلك أن صوتا من ذبذبة معينة ظل يوجه وبقدم مرة بعد مرة الى أن توقف الرضيع عن اظهار أى استجابة حركية له . وعندئذ قدم صوت نقى من ذبذبة مختلفة (ولكن من نفس الشدة) . فتبين أن كثيرا من الرضع اظهروا عند ذلك حركة متزايدة وازديادا فى دقات القلب، مما يشير الى أن النغمة الجديدة تم ادراكها على أنها مختلفة عن النغمة الأصلية . بل لقد استطاع رضيع واحد أن يميز بين نغمتين احدهما تتألف من ٢٠٠ ذبذبة بالثانية والأخرى تتألف من ٢٥٠ ذ/ث . وهو فرق يكاد يساوى خطوة واحدة فى السلم الموسيقى (12) .

الشم :

يقرر بعض الباحثين أنهم لاحظوا استجابات متفاوتة تصدر عن الرضيع للروائح السارة والروائح غير السارة (أى الامتصاص استجابة للروائح السارة مثل زيت الينسون anise oil ، والتقرز والابتعاد

بالوجه بعيدا عن الروائح غير السارة مثل الامونيا) ومع ذلك فان هذه الفروق طفيفة ومتغيرة الى حد كبير . كما أنه يبدو أن المولود الجديد لا يبدى الا قدرا ضئيلا من التمييز (أو لا يبدى شيئا من التمييز على الاطلاق) بين الروائح الضعيفة أو غير المتميزة . ومع ذلك فان وجود الروائح قد يثير قدرا اكبر من النشاط من الهواء النقي ، كما أن درجات النسب العالية بالروائح قد تثير قدرا اكبر من النشاط (25, 74).

النوق :

المواليد الجدد لا تختلف أرجاعهم لمحاليل الملح والسكر وحامض الليمون (citric acid) والكينين والماء المقطر (بوصفه عاملا ضابطا) حين توضع على السننهم ، مما يؤكد أن حساسيتهم من حيث الذوق قليلة . والظاهر أن هذه الحساسية تنمو وتتطور بسرعة مع ذلك بسبب أن الأطفال لا يلبثون خلال الأسبوعين الثانيين من العمر أن يستجيبوا استجابات ايجابية (امتصاص) للسكر ، وسلبية (تقزز) للكينين وحامض الليمون (74) .

كذلك لاحظ أحد المجريين أن المواليد الجدد يمتصون حين يعطون اللبن أو الجلوكوز أو اللبن الحامض أو الماء المعقم ، ولكنهم يكفون عن هذه الاستجابة اذا ما أعطوا محاليل الملح . أضف الى ذلك أنه لاحظ أن « الرضيع الممتلىء بعض الشيء يملك من القدرة على التمييز مالا يملكه الرضيع الجائع الى درجة كبيرة » (57) .

الحساسية الحرارية :

يرتفع مستوى النشاط عند المولود الجديد حين يكون الجو باردا ، ويهبط أو ينخفض حين يكون الجو دافئا . والدراسات التجريبية تبين أن الرضيع يستجيبون للتغيرات في درجة الحرارة التي تبلغ خمس أو ست درجات والتي تطرأ على الأشياء التي تلامس سيقانهم (أسطوانات يمكن تسخينها أو تبريدها عن نقطة محايدة مقدارها ٣٣ درجة مئوية (20) أما المثريات الباردة (التي يكون متوسط درجة حرارتها ١١ أو ١٢ درجة مئوية) التي توجه الى السيقان فتثير الامتداد والانسحاب ، على حين أن تحرك الرأس وتزايد سرعة التنفس وعدم انتظام النبض كانت تتبع تنبيه الجبهة بالبرودة (74) .

و كذلك تتبدى الحساسية الحرارية المبكرة فيما تبين من أن معظم الرضع يتلوون ويرضعون في غير انتظام ان كان اللبن اكثر دفء من ٥٠ درجة مئوية أو أبرد من ٢٣ درجة مئوية (57) . وهناك بالطبع فروق فردية كبيرة في الحساسية للدفء والبرودة .

الحساسية الحركية العضلية

للمواليد الجديدة حساسية عالية للتغيرات التي تطرأ على الوضع المكاني للجسم . فلو ان الرضيع سقط بعد ان كان في وضع الجلوس ، أو حمل ورأسه الى أسفل ، أو هز زناه كثيرا لوجدناه يقوم بتعديل عام لوضعه . وإدارة الجسم أو وضعه في الانبطاح prone placement على منضدة قد يؤدي الى النستاجموس nystagmus (تذبذب العينين) أو الى حركات بالرأس . والمواليد الجدد كذلك يقومون بحركات « خطو » تبادلية اذا ثبتوا في وضع القائم ، بحيث تستقر أقدامهم على سطح مسبو . وهذه الاستجابات الهامة التي تصبح فيما بعد متضمنة في الاحتفاظ بوضع القائم والشئ تكشف عن ان الرضيع يستجيب للتنبيه الصادر عن أعضاء الحس الموجودة في عضلاته ، وفي القنوات نصف الهلالية بالأذن (وهي الأعضاء المختصة بحفظ التوازن) .

الألم :

ظاهرة الحساسية للألم مختلفة بعض الشيء عن سائر أنواع الحساسية الأخرى . هي تختلف أولا عن البصر والسمع والشم في أنه ليست هناك فيما يبدو مناطق موضعية في المخ تقوم باستقبال التنبيه المحدث للألم وبتحقيق التكامل فيه . ثم ان الخبرة التي يسميها الراشدون بالألم تعتمد اعتمادا كبيرا على التعلم . وسوف نرجى تفصيل القول في هذه النقطة الى فقرة تالية (انظر فقرة الألم والقلق في الفصل الرابع) .

وعلى الرغم من أنه ليست لدينا معلومات منظمة عن الحساسية للألم عند الرضع ، الا أن الأدلة الميسورة توحى بأن الحساسية للألم تكون موجودة قائمة الى درجة ما عند الميلاد ، وأنها تزداد حدة خلال الأيام القليلة الأولى من الحياة بعد الولادة . مثال ذلك ان عدد منبهات الألم (وخزات الدبوس) اللازمة لاحداث استجابة سحب المنقطة التي يقع عليها التنبيه (ولهذه تسمى الاستجابة الاصلية للألم) تتناقص فيما بين الولادة واليوم الثامن (80, 81) .

ولعل هناك ، كما سبق ان اشرنا ، فروقا تكوينية بين الرضع في

الحساسية للألم (63) ، منها أن الإناث أكثر حساسية من الذكور .
والألم يلعب ، كما سنرى فيما بعد ، دورا هاما في اكتساب الطفل للمخاوف
والقلق ، بحيث أن الفروق الفردية في الحساسية للألم ، وهى فروق
يمكن الكشف عنها وتبينها في وقت مبكر من الحياة ، قد تفسر لنا تفسيراً
جزئياً ما نجده من فروق فردية بين الأطفال الأكبر سناً من حيث قابلية
التعرض للخوف .

القدرات على الاستجابة

لما كان تطور النمو الحسى عند الرضيع لا يمكن تقديره إلا بملاحظة
استجاباته الظاهرة لأنواع مختلفة من المثيرات ، فقد ناقشنا في الفقرة
السابقة بعض القدرات الاستجابية عند المولود الجديد . ولذلك فإن
القارئ لابد أن يكون على علم الآن بأن الرضيع يستطيع ، حتى عند
الولادة ، أن يقوم باستجابات حسية وحركية معقدة . ومن المعقول لذلك
أن نفترض أن هذه الأنماط السلوكية غير متعلمة ، أعنى أنها تظهر على
الرغم من انعدام الفرص لتعلمها أو للتدرب عليها . كما أنه من الواضح
أنها نتائج تغيرات بيولوجية في الكائن العضوى ، بما في ذلك ازدياد الحجم
وتعقد الجهاز العصبى المركزى والنمو التشريحي والفيزيولوجى العام .
مثال ذلك أن الأجنة في بطون أمهاتها لا ترضع لتحصيل الغذاء ، إلا أن كل
الرضع تقريباً مع ذلك تقوم بحركات امتصاص حين يتم تنبيه شفاهها أو
خدودها . كذلك نجد أن حدقتى المولود الجديد تنقبضان استجابة للضوء
الساطع على الرغم من أنه لم يسبق له أن خبر هذه المثيرات قبل ولادته .

على أن أوجه النشاط لا تنشأ جميعها بهذه الصورة ، ولا بد لنا من
أن ندرك أن النشاط قد يكون تلقائياً كما هو الحال في النوم ، أو قد ينشأ
النشاط من استثارة حاجة قوية مثل الجوع أو الألم (95) . أضف إلى
ذلك ، أن بعض الاستجابات غير متعلمة ، مثل الأفعال المنعكسة لبعض
المثيرات المعينة (مثل استجابة الامتصاص لتنبيه الشفاه باللمس) على
حين أن بعض الاستجابات الأخرى تكون متعلمة (مثل الامتصاص لرؤية
زجاجة الرضاعة) .

والقائمة التالية تحتوى على عدد قليل من الاستجابات المستمدة من
مجموعة الاستجابات التى تكون في مقدور المولود الجديد وهى مجموعة
كبيرة إلى حد مدهل . وقد سبق أن قام دنيس (21) Dennis
باستعراض وتصنيف تام لهذه الجعبة التى تكون عند المولود الجديد ،
كما قام مان (68) وطوسون (91) بتلخيص لهذه القوائم .

ولكثير من استجابات المولود الجديد | منعكس الحدقة ، والامتصاص ، وحركات التوجه الرأسى - الفمى (حركات « البحث » استجابة للتنبيه) الابتلاع ، فتح العينين واغلاقهما ، البكاء ، السعال ، القيء ورفض الطعام الاشاحة بالوجه حين يؤذى ، اتخاذ أوضاع الراحة والنوم [وظيفة المعاونة على البقاء ، كما أنها استجابات غير متعلمة . وهى تسهل التوافق البدنى للرضيع فى بيئته الجديدة ، وتحفظ عليه صحته ، وتجنبه الى حد ما المثيرات المؤذية أو الضارة .

وبالإضافة الى ذلك هناك استجابات أخرى كثيرة موضعية ، وهذه تشمل : ١ - الارتعاش استجابة للطعم المر ، ٢ - موازنة الرأس بفعل التنبيه الصادر عن التغير فى وضع الجسم ، ٣ - ثنى الذراع حين تؤخر اليد بدبوس أو حين تصفع اليد ، ٤ - منعكس القبض (اطباق اليد بقوة ومثيرة تنبيه الاصبع أو راحة اليد باللمس) . ويكون قويا جدا عند الولادة لكنه يضعف بعد الأسابيع القليلة الأولى ، ٥ - منعكس بابنسكى Babinski (مد ابهام القدم وانتشار بقية أصابع القدم الى الخارج حين يحك باطن القدم) ، ٦ - وعند الذكر انتصاب القضيب وارتفاع الخصيتين نتيجة لتنبيه المناطق الداخلية من الفخذين .

على أن التآزر بين أجزاء كثيرة من الجسم يكون متضمنا فى الاستجابات العامة عند المولود الجديد وهذه الاستجابات تتضمن : ١ - حركات الجذع (التلوى twisting, squirming ، احديداب الظهر arching the back وسحب المعدة الى الداخل ، ٢ - اهتزازات الجسم ، ٣ - الارتعاش ، ٤ - حركات الزحف ، ٥ - استجابة التفرز وتتكون من قذف الذراعين الى الخارج والقاء الرأس الى الخلف ، ومد الساقين وهى استجابة قد تحدث للاصوات العالية والسقوط والتنبيه بالحرارة أو البرودة .

تطور النمو الحركى فى السنة الأولى

بالإضافة الى الاستجابات التى تكون موجودة عند ولادة الطفل ، تظهر عدة أنشطة حركية جديدة وتصبح جزءا من قدراته خلال السنة الأولى . وبعض هذه الأنشطة تظهر مستقلة عن التعلم ، أعنى من غير أن تتوقف على تعلم أو تدريب سابق . ومن الواضح أن الرضيع يصبح قادرا على القيام بهذه الاستجابات ويقوم بها نتيجة لعملية النضج التى تطرا على بعض الأنسجة العصبية المعينة ونتيجة تعقد الجهاز العصبى المركزى واتساعه ونتيجة لنمو العظام والعضلات . على أن هذه الأنماط من السلوك

التي يبدو أنها غير متعلمة كثيرا ما تتحسن ويزداد حظها من التأزر والدقة والانضباط بعد التدريب .

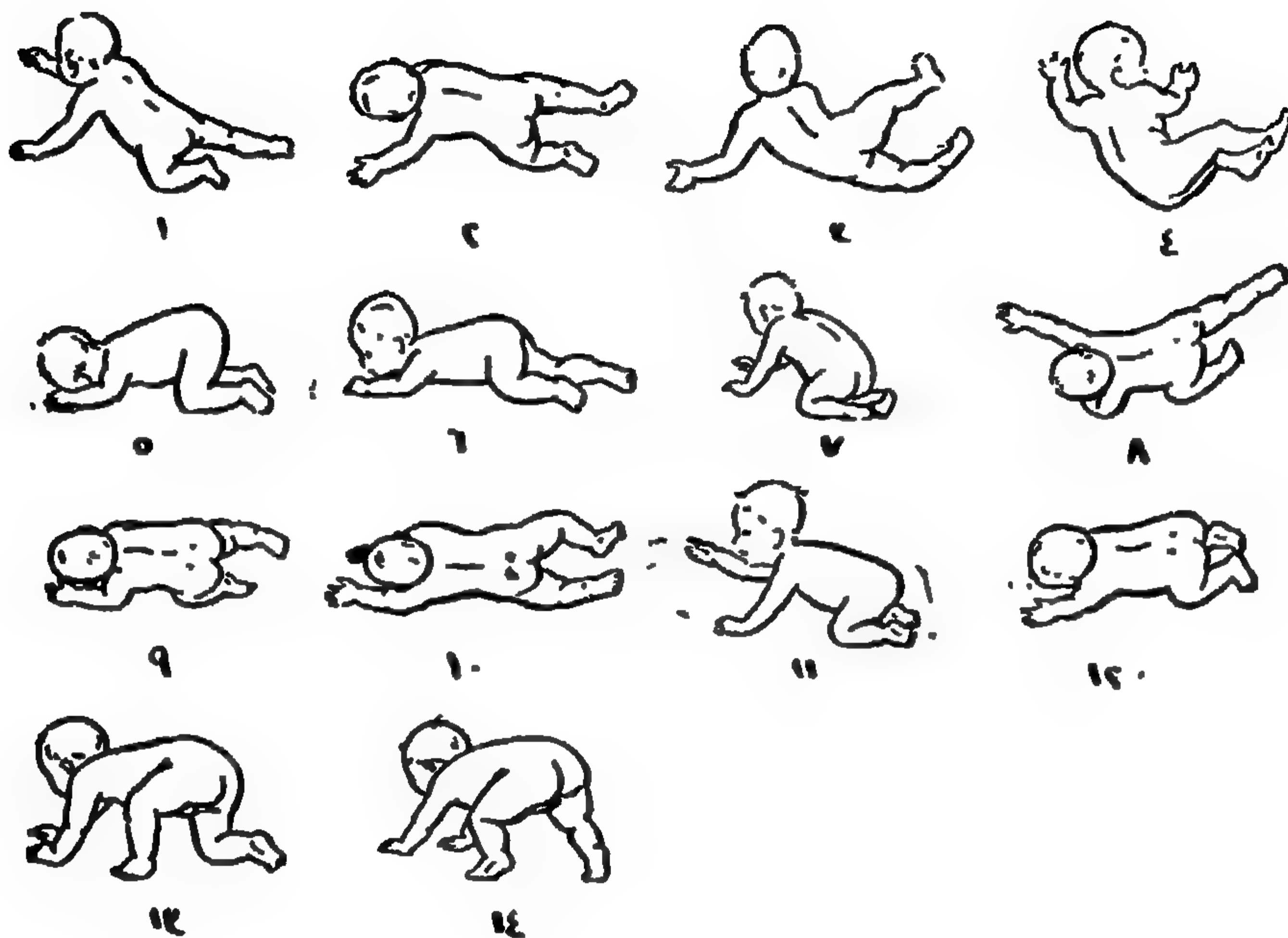
وسيكون تأكيدنا في هذا الفصل على مجرد التطورات في الحركة ومحاولة الوصول الى الأشياء والامساك بها . ولن نحاول أن نسترجع كل اشئ الاستجابات المتنوعة في خلال السنة الأولى . ونقول ان القوائم الكاملة لهذه الاستجابات يمكن أن يرجع اليها القارئ في كتب جيزل وآماترودا (37) وماك جرو (66) .

الحركة :

الجلوس : الجعبة الحركية للمولود الجديد لا تتضمن أى وضع للجلوس الانعكاسى ، ومع ذلك فان القدرة على الجلوس تنمو وتطور مبكرا (6, 22, 37, 82) وبصفة عامة نجد الرضع يتمكنون من الجلوس لمدة دقيقة بمساعدة غيرهم عند بلوغ الشهر الثالث أو الرابع ، ثم اذا بلغوا الشهر السابع أو الثامن تمكنوا من الجلوس بدون مساعدة . وعند التمكن من الجلوس ، يحدث تقدم سريع حتى اننا لنجد ان الرضع يتمكنون عند بلوغ الشهر التاسع من الجلوس في استقلال لمدة عشر دقائق أو أكثر (37) .

الحبو والزحف : قام ايمز Ames (1) بتحليل صور سينمائية للحبو والزحف عند عشرين رضيعا واستخلص من ذلك ان هناك ١٤ مرحلة في تطور نمو هذه الأنشطة (انظر شكل ٩) . صحيح ان هناك فروقا فردية عظيمة من حيث الأعمار التي يصل عندها الرضع هذه المراحل المختلفة ولكن الشئ الصحيح هو أن كل الأطفال يمرون خلال نفس هذه السلسلة المتتابعة .

أما المرحلة الأولى وهى دفع احدى الركبتين الى الامام والى جوار الجسم ، فقد ظهرت عند نصف الرضع عند الاسبوع الثامن والعشرين أو قبل ذلك . وكانت السن الوسطى median للحبو (أى التحرك بشرط أن تكون البطن ملتصقة بالأرض) ٣٤ أسبوعا . وفي هذه السن نجد عضلات الجذع والذراعين والساقين لا يكون لها قدر كاف من القوة أو التأزر يسمح بتحمل وزن الجسم . ثم نجد الرضع يبدأون بعد ذلك في الزحف على اليدين والركبتين ، وهذا النشاط يتطلب تأزرا جديدا وتوازنا جديدا ، ويحدث عند سن وسطى مقدارها ٤٠ أسبوعا ، على حين أن الزحف على اليدين والقدمين ، وهى المرحلة النهائية من التقدم للأمام في وضع الانبطاح ، يتحقق عند سن متوسطة مقدارها ٤٩ أسبوعا .



شكل رقم ٩

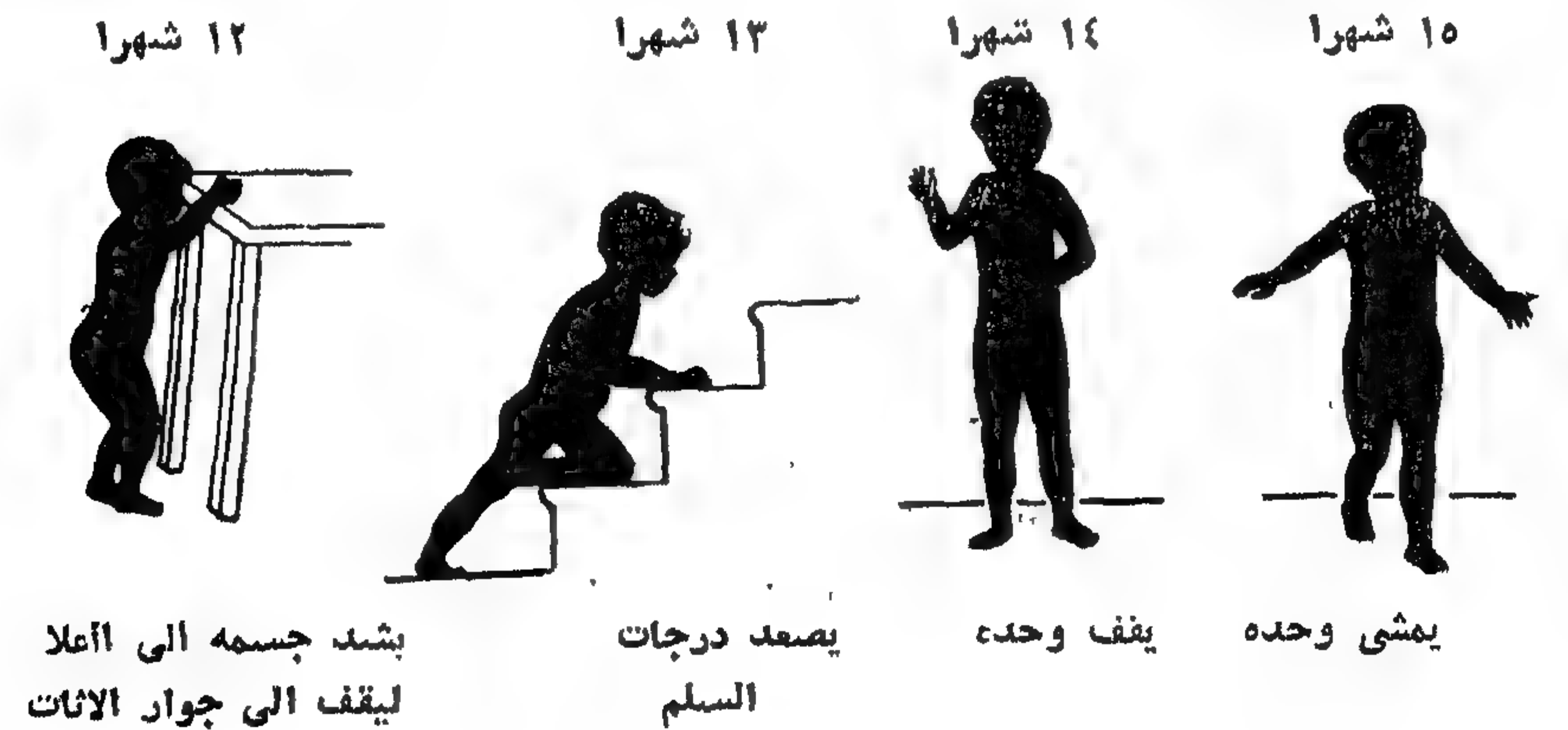
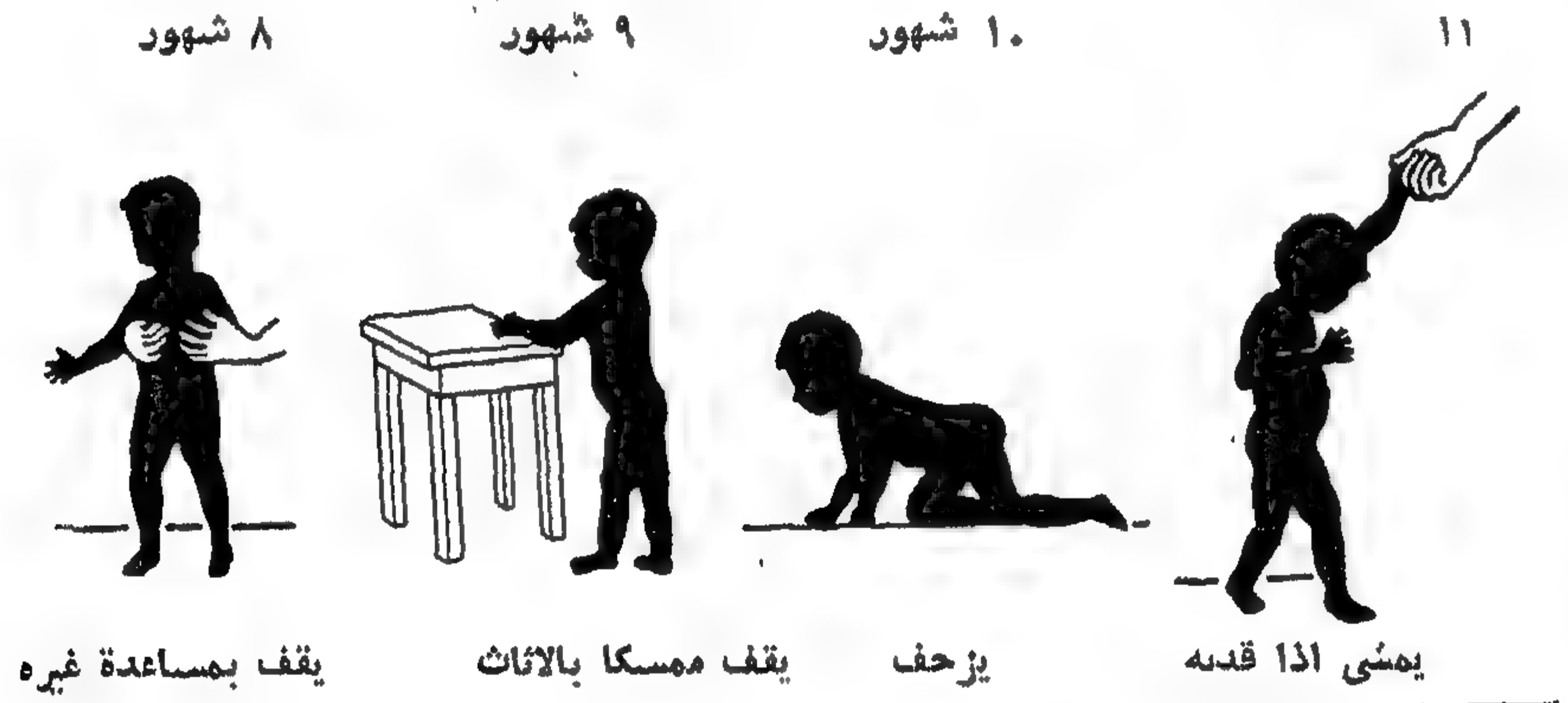
لبان المراحل الاربعة عشرة المؤدية الى التحرك للامام عند الرضيع (مأخوذة عن أيمز)

وإذا كان بعض الرضع يتمكنون من تجاوز مرحلة أو مرحلتين من مراحل التطور هذه ، فإن جميعهم لابد مع ذلك وأن يمروا خلال معظم هذه الخطوات (1) .

المشي : القدرة على المشي المستقل تنضج بالتدريج كذلك بعد سلسلة من الانجازات المبدئية . وهنا نجد كذلك أن هناك تفاوتاً واسعاً من حيث السن التي يصل إليها الأطفال إلى المراحل المختلفة . والسن الوسطى median للوقوف مع الاعتماد على شيء من الأثاث ، وللمشي تحت قيادته الآخرين ، ولحركة شد الجسم إلى أعلى للوصول إلى وضع الواقف ، وللوقوف المستقل ، وللمشي المستقل كانت ٤٢ و ٤٥ و ٤٧ و ٦٢ و ٦٤ أسبوعاً على التوالي ، وبناءً على البيانات التي استمدتها شيرلي من دراسة لخمسة وعشرين طفلاً (83) . انظر شكل رقم [١٠] . على أن الانتقال من مرحلة نمو إلى المرحلة التالية لا يكون أمراً سهلاً على الدوام ، كما أن « الطفل لا يودع وراءه تماماً تلك المرحلة التي خرج منها وإنما هو كثيراً ما يعود إليها وكما أنه يحدث كثيراً أن تتمازج الأنماط وأجزاء الأنماط من حيث درجة اكتمال النشاط ومبلغ تكرره . كذلك نجد هناك ارتدادات كثيرة إلى الاستجابة التي هي أقل نضوجاً » (92, 65) .

أن هناك قدراً ملحوظاً من الدليل (22, 65, 66, 81) على أن تغيرات النمو ونضج الأجهزة العصبية والعضلية - بدلاً من الظروف البيئية أو الخبرات أو التدريب - هي التي تحدد موعد ظهور الجلوس والوقوف والمشي . مثال ذلك أن دنيس (24) استبقى زوجاً من التوائم مستقلين على الظهر طيلة التسعة الشهور الأولى من الحياة ، ومنعهما بذلك من كل تدريب على الجلوس أو الوقوف . وعلى الرغم من هذه التقييدات ، تبين أنهما متأخران تأخراً طفيفاً في أوجه النشاط هذه وأن أشد التأخر كان من حيث الجلوس . ذلك أنه حين أتحت لهما الفرصة الأولى لتجلس الواحدة منهما بمفردها عند سن ٣٧ أسبوعاً ظهر أن التوأمين المقيدتين عاجزان عن ذلك . لكنهما تمكنا بعد ذلك بعدة أسابيع أن تجلسا بمفردهما . وعلى الرغم من أن معظم الأطفال يمكنهم أن يحتفظوا باتزانهم عند الوقوف بمساعدة غيرهم عند بلوغ الأسبوع الأربعين من العمر ، إلا أن التوأمين لم يتمكنوا من ذلك عند بلوغ الأسبوع الثاني والخمسين حينما أتحت لهما أول فرصة للقيام بذلك . ومع ذلك فإنهما تمكنا خلال ثلاثة أيام من الوقوف بمساعدة الغير لمدة دقيقتين على الأقل . كما أن إحدى التوأمين لم تتكبد أي تأخر ، في الحبو أو المشي بمساعدة الغير أو الوقوف أو المشي المستقل .

وبصفة عامة نقول أنه على الرغم من أن أنواع السلوك الحركي هذه



شكل رقم ١٠
ليبيان تطور مراحل الوقوف والتحرك عند الرضع

تنمو بدون تدريب خاص أو تعليم معين من الكبار ، إلا أن الدرجات الشديدة من الحرمان أو القيود البيئية المفروضة على النمو الحركي قد تؤخر ظهور المشي (23) . وقد قام دنيس بمقارنة النمو الحركي للأطفال (فيما بين سن عام وثلاثة أعوام) الذين تربوا في ثلاث مؤسسات ابرانية مختلفة ، كانت واحدة منها فقط تزود أطفالها بفرص للجلوس واللعب في وضع الانبطاح . فتبين أن الأطفال في هذه المؤسسة التي هي بيئة أكثر غنى بدرجة نسبية كانوا أقل تأخرا في ظهور المشي من أولئك الأطفال الذين نشأوا في المؤسسات التي كانت الخبرة الحركية فيها محدودة بدرجة أكثر . وقد استخلص دنيس من ذلك أن :

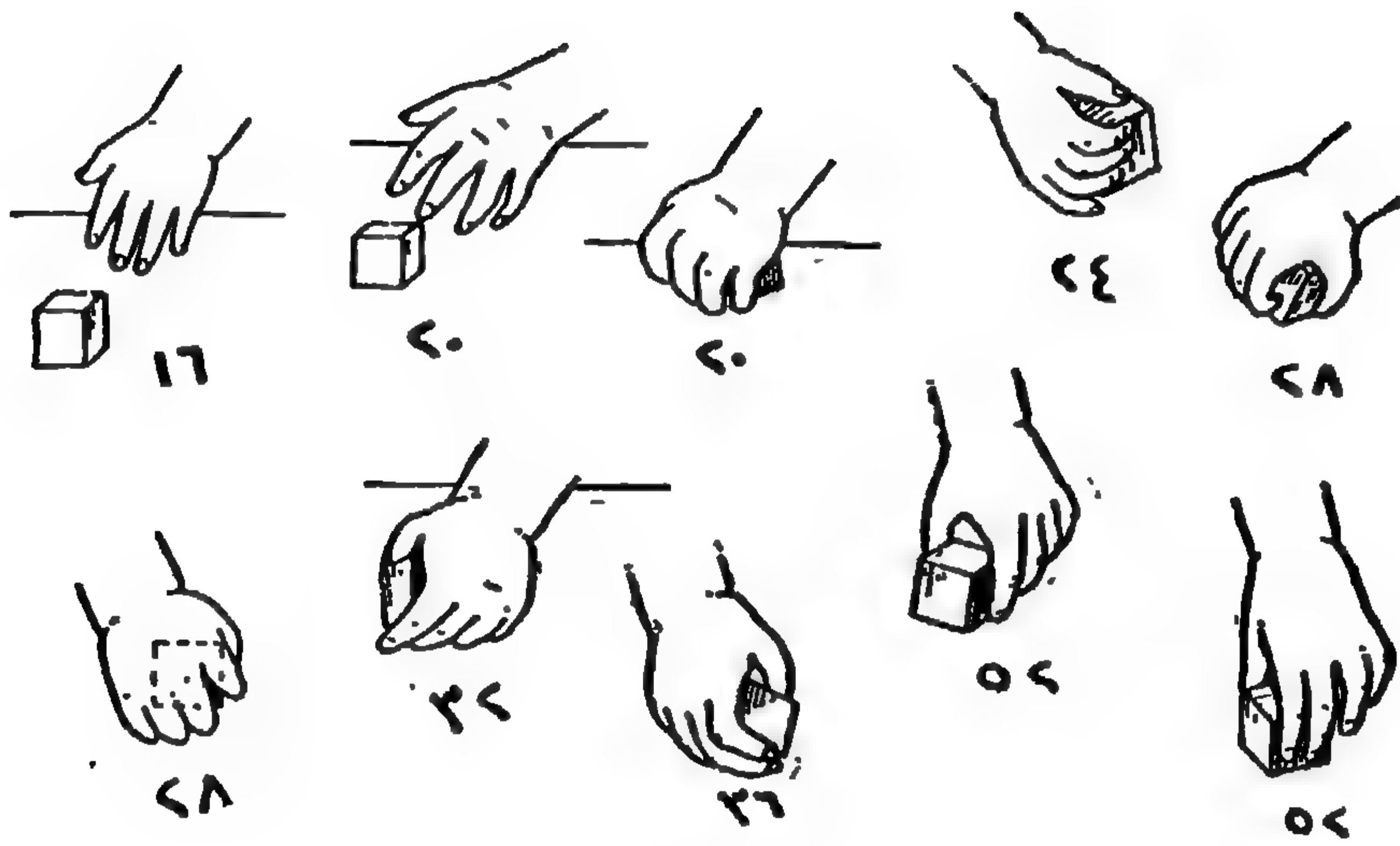
« نتائج الدراسة الحالية تتحدى ذلك الرأي واسع الانتشار القائل بأن تطور النمو الحركي يتألف من ظهور حلقات سلوكية متتابعة تعتمد بصفة أساسية على التضييق . . وهذه الحقائق تشير - فيما يبدو - إلى أن الخبرة لا يقتصر تأثيرها على الأعمار التي تظهر فيها النواحي الحركية فقط وإنما يمتد تأثيرها كذلك إلى شكل هذه النواحي الحركية كذلك (23, 57) » .

ولهذا كان من المعقول أن نستخلص أن التعلم أمر هام في بعض جوانب النمو الحركي المبكر : ومع ذلك فلا بد من مزيد من الأبحاث حتى نتمكن من أن نحدد بالدقة مقدار الخبرات وطبيعة الخبرات التي من شأنها أن تسهل أو تعطل ظهور الجلوس والمشي وغير ذلك من أنواع التأخرات الحركية الكبيرة (الفليضة) :

تناول الأشياء :

القدرة على تناول الأشياء ، مثل التحرك ، تظهر خلال سلسلة من المراحل . وتحليل صور الحركة عند الرضع الذين يمدون أيديهم إلى المكعبات لبمسكوها تبين أن الرضع الذين لم يبلغوا الأسبوع العشرين من العمر بعد لا يمدون أيديهم حقا لتناول الأشياء ولو أنهم قد يتابعون هذه الأشياء بأبصارهم . كذلك نجد أن بعض الأطفال الذين بلغوا الأسبوع العشرين من العمر يمدون أيديهم في الاتجاه العام للشيء ويقومون بحركات تناول بطيئة قميئة ذات زوايا حادة (أي غير انسيابية) . ثم يتقدم العمر فتصبح حركة الاقدام على الشيء حركة مباشرة إلى درجة أكبر وتشارك فيها اليد والرسغ . وعند بلوغ الأسبوع الستين نجد الرضيع يمد يديه إلى الأشياء الجذابة بدون إن يتضمن ذلك السلوك شيئا من الحركات الزائدة عن الحاجة (43, 44) .

وهناك عشر مراحل في تطور عملية الإمساك ، وذلك بحسب ما يقول



شكل رقم ١١

ليبيان مراحل تطور القبض على الأشياء عند الرضيع

هالفيرسن Halverson (43) . أما منعكس الامساك عند المولود الجديد فيختفى عند بلوغه الشهر الرابع . واما عند بلوغ الأسبوع السادس عشر فان الطفل لا يمس شيئا ما ولا يتصل به اتصالا ماديا ، لكنه حين يبلغ الأسبوع العشرين يتمكن من أن يلمس الأشياء ومن أن يعصرها في أسلوب بدائي ولكن من غير أن يمسك بها امساكا وثيقا . ثم انه بازدياد النضج يصبح الامساك أكثر نجاحا كما تتناقص الحركات غير الضرورية بحيث اننا نجد الطفل عند بلوغه الأسبوع الثامن والعشرين وقد أخذ يستعمل كفه في سلاسة لكي يفلقها على المكعب ، ولكن من غير أن تشترك في ذلك ابهامه واصابعه ، ثم تبدأ السبابة تلعب دورا في الامساك عند حوالي الأسبوع السادس والثلاثين . وأخيرا وفي المراحل الأخيرة من تطور الامساك نجد الابهام والسبابة يعملان معا ، كما نجد أصابع أخرى نستعمل بدقة واتقان في الامساك بالمكعب ، بحيث ان الطفل حين يصل سنه الى ستين أسبوعا نجد قبضته وامساكه للأشياء شديدة الشبه بما نجده عند الراشد (انظر شكل رقم 11) .

اتجاهات في تطور النمو :

تطورات النمو الحسية والحركية التي تحدث خلال السنة الاولى تعكس عدة اتجاهات عامة . اما الاتجاه الرأس ذيلي (من الرأس الى القدم) فيتضح من أن حركات الرأس وتثبيت العينين والتأزر بين اليد والعين يظهر مبكرا بصفة نسبية على حين أن المشي والوقوف تتأخر بعض الشيء . كذلك تتمكن الأطراف والعضلات التابعة للجزء الأعلى من الجسم من أداء وظائفها قبل أن تتمكن من ذلك الأطراف السفلى . وفي المشي نجد أن التأزر اللائق السليم بين الأذرع يسبق التأزر بين الساقين .

« والمبدأ واضح كل الوضوح في السلوك المميز للرضيع الذي بلغ الأسبوع العشرين من عمره ، ذلك أن جذعه يكون لا يزال رخوا flaccid حتى أنك لتجد من الضروري أن تشده الى الكرسي لكي يحتفظ بوضع الجالس . وأنت اذا نبته هكذا ، وجدت أن عينيه ورأسه وكتفيه يصدر عنها نشاط متزايد وتوتر عضلي شديد على حين أن منطقة الحوض والأطراف السفلى تكون عند الأسبوع العشرين على درجة من عدم النضج (36, 341) .

كذلك يتبع تقدم التطور في الاستجابات الحركية خلال السنة الأولى اتجاهها من الداخل الى الخارج أو من القريب الى البعيد proximodistal أى من المركز الى منطقة الأطراف أو الخارج في الجسم . بحيث اننا نجد

عند اتجاه الطفل الى الأشياء بغية الامساك بها أن الكتفين والكوعين تستخدم من قبل أن يستخدم الرسغ أو الأصابع . كذلك نجد أن الجزء الأعلى من الذراع والجزء الأعلى من السبقتان يتم السيطرة عليها من قبل السيطرة على الأجزاء السفلى من الذراعين أو الرقبسة أو الأيدي أو الأقدام .

وأما الاتجاه من النشاط الفليظ الكتلى الى النشاط الدقيق المتخصص (أو من العضلات الفليظة الى العضلات الدقيقة) فينضج كذلك في تقوم الجوانب الحركية في السنة الأولى . ذلك أن الحركات القيمة الإجمالية التي تحدث عند الامساك في أول مراحله تحل محلها حركات أكثر دقة وصقلا صادرة عن الإبهام والسبابة . والتنقل locomotion يكون في أول الأمر مصحوبا بحركات جسمية زائدة عن الحاجة لا نلبث بعد ذلك أن تتناقص بالتدريج حتى ينتهى الأمر الى أن يقتصر النشاط على العضلات والأطراف المناسبة فقط .

تطور نمو الكلام :

هناك أربع طوائف رئيسية من الاستجابات لابد للطفل من إتقانها حتى يتمكن من التفاهم الفعال المجدى أو التواصل الفكرى المجدى (effective communications) . وهذه المتغيرات الأربعة الرئيسية في كل لغة هي : الوحدات الصوتية phonemes ووحدة الكلمة morphemes وقواعد التكوين morphological rules (أو قواعد بناء الكلمة) وقواعد التركيب أو التعبير syntactic rules (9) .

أما الوحدات الصوتية فهي العناصر الأساسية في اللغة وتتضمن حروف الالة والحروف الصحيحة (vowels & consonants) . ومن الأمثلة عليها صوت الباء والفاء مثلا . على أن كثيرا من الوحدات الصوتية تظهر بصفة تلقائية عند انغماس الرضيع في المناغاة ، ولكن الأمر يتطلب مع ذلك قدرا معينا من التعلم من أجل صقل هذه الأصوات التي تحدث بصفة طبيعية وذلك لكي تصبح أكثر شبها بما ينطق به الراشدون . وأما وحدة الكلمة فإنها أصغر عنصر يكون له معنى من عناصر اللغة . من ذلك أن الوحدات (أم) ، (لا) لها معانيها الواضحة غير المبهمة . وأما قواعد البناء فإنها القواعد التي تنظم عملية تكوين الكلمات . من ذلك أن (ا) قد تضاف الى (مشى) لتكون (ماشى) ، أن (ها) تضاف الى (شعر) لتكون كلمة (شعرها) . وأخيرا نجد أن قواعد التعبير تنظم عملية تكوين الجمل وأشباه الجمل من الكلمات . من ذلك مثلا أن الأطفال الذين يتحدثون بالانجليزية يتعلمون قاعدة التعبير التي تنص على أن ما يقع عليه الفعل ينبغى له أن

يتلو الفعل « لا أن يتقدم عليه » . بحيث أن طفل الخامسة يعرف جيدا أن « الكلب عض محمد » تعنى شيئا مختلفا عن « محمد عض الكلب » .

وفي خلال السنة الأولى من الحياة ، نجد أن تطور النمو اللغوى يتضمن ظهور قدر يبلغ النصف من الوحدات الصوتية الرئيسية وبعض وحدات الكلمات البسيطة . كما أن أول الأصوات التى تصدر عن الرضيع تكون انعكاسية فى أساسها (أى من قبيل الأفعال المنعكسة) وتكون مرتبطة ببعض الاستجابات الأوتوماتيكية مثل التنفس والابتلاع والفواق (زغطة)، اذ لا يكون الرضيع قد تعلم بعد شيئا من الأصوات المحددة التى يعبر بها عن حاجات معينة خاصة عنده .

ولعل أدق الأبحاث التى أجريت على تطور النمو اللغوى فى فترة الرضاعة المبكرة هى تلك الأبحاث التى أجراها ابروين Irwin واعوانه فى جامعة آيوا Iowa (18, 19, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56) . قام هؤلاء بتسجيل للأصوات الكلامية التى صدرت عن أربعين رضيعا خلال الأيام العشرة الأولى من الحياة . أما حروف العلة التى صدرت عنهم فكانت i (كما فى bit) ، e (كما فى bet) ، a (كما فى Bat) ، u (كما فى but) مع مراعاة أن « كانت الصوت الذى صدر عن جميع الرضع على السواء . وأما حرف الهاء (كما فى house) فقد كان أكثر الحروف الصحيحة انتشارا ، على حين أن حروف w (و) وحرف k (ك) لوحظت فى بعض الحالات . وأما الأصوات b, l, m فلم تسمع أبدا خلال هذه الفترة .

تم انه تحدث خلال فترة الرضاعة تغيرات ملحوظة فى طبيعة الأصوات وعددها . ففى دراسة طويلة استمرت ثلاثين شهرا أنصبت على تطور النمو اللغوى ، قام Irwin (47, 48, 49, 50, 53, 54) بتسجيل نماذج شهرية من الأصوات اللغوية الصادرة عن ٩٥ رضيعا خلال فترة اختبار قصيرة (٣٠ مرة تنفس) وكان تطور النمو اللغوى يقاس فى صورة أنماط الوحدات الصوتية (الأصوات اللغوية المسجلة فى الأجدية الفونيطيقية الدولية) ونسبة تكرار الوحدات الصوتية (عدد المرات التى يستخدم فيها كل نمط صوتى من جانب الرضيع) .

وقد كشفت البيانات عن انتشار سريع فى الكتالوج الكلامى عند الرضيع خلال السنة الأولى . من ذلك أنه تبين أن « الأطفال تصدر عنهم حتى فى الربع الثانى من السنة الأولى من الحياة معظم حروف العلة وحوالى نصف الحروف الصحيحة » (64, 507) . وأن الطفل المتوسط

دون الشهر الثاني من العمر عنده حوالى سبع وحدات صوتية في جعبته اللغوية ، وأنه حين يبلغ ٦ شهور يكون عنده ١٢ وحدة صوتية ، و١٨ وحدة صوتية عند اكتمال العام الأول (يلاحظ هنا أن حديث الراشد الأمريكى يتضمن ٣٥ وحدة صوتية أو عنصرا صوتيا أو فونيميا) كذلك لوحظ أن عدد الأصوات المنطوقة تتضاعف بسرعة كذلك خلال هذه الفترة ففى خلال الشهرين الأولين ، يقوم الرضع بإصدار عدد متوسط من الأصوات يبلغ ٦٣ صوتا (بعد حساب كل التكرارات) فى فترة الاختبار على حين أن العدد المتوسط يرتفع عند بلوغ الشهر السادس الى ٧٤ ، والى ٩٠ عند بلوغ السنة (47, 53, 54) .

وتبين أيضا أنه خلال السنة الأولى ، يزيد عدد أنماط حروف العلة عن عدد أنماط الحروف الصحيحة . وأن النسبة بين حروف العلة الى الحرف الصحيح خلال الشهر الاول هي ٥ : ١ ، وأن كان هذا الفارق بتناقض ندريجا الى أن نجد الحروف الصحيحة تسود وتتغلب على حروف العلة بعد انتهاء السنة الأولى . ويلاحظ هنا أيضا أن نسبة العلة الى الصحيح عند الراشدين هي ٤ : ١ (50) .

نم أن ٩٠ بالمائة من أصوات الحروف الصحيحة المبكرة التى تصدر من الرضيع تتميز بأنها glottals حلقية مثل (الهاء أو الوقفات التى تحدث فى الحلق) . ولكن هذه الأصوات لا تؤلف عند نهاية السنة الأولى الا حوالى ٣٠ بالمائة من الحروف الصحيحة عند الرضيع ، وأما الأصوات الشفوية (من قبيل wh, w, m, b, p) والأصوات التى تشترك فيها الشفاه والأسنان (من قبيل v, f) والأصوات التى تصدر من خلف الأسنان (t, d, n) فلا تكاد توجد فى جعبة المولود الجديد ولكنها تصبح بعد ذلك سائدة وكثيرة الانتشار خلال السنة الأولى (48, 49) .

على أن هذا الاتجاه المنتظم فى اصدار الأصوات الذى يلاحظ على عامة الأطفال يزودنا ببعض الدليل على أن الأنماط الصوتية المبكرة تتوقف أساسا على النضج والتغيرات فى الأجهزة التشريحية والعصبية العضلية . مثال ذلك أن التغير فى الوضع المتضمن فى الجلوس « لابد وأن يؤثر فى شكل التجويف الفمى ، وخصوصا بالتأثير فى الوضع السوى لسقف الحلق الرخو الذى يفسر لنا ولو بصفة جزئية على الأقل تقدم السيطرة على العضلات الى المناطق الأمامية تقدما يترتب عليه ظهور الحروف الصحيحة فيما بعد » (64, 513)

أضف الى ذلك ، أن الأطفال من كل الجنسيات يبدو أنهم يمرون

خلال نفس المراحل المتتابعة من تطور النمو اللغوى . « ان الأطفال الذين لا يسمعون الا الانجليزية فقط تصدر عنهم حروف علة المانية ، والراء الفرنسية وطائفة واسعة من الأصوات التى سيعجزون فيما بعد عن نطقها حين يتحولون الى راشدين يتحدثون الانكليزية (67, 146) .

« والطفل لا يستطيع تعلم الاستجابات اللغوية الا بعد أن يصل من الكبر والنضج الى حد كاف يسمح له بتعلمها . فالنضج هو الذى يحدد معدل التقدم . وفي البيئة السوية يتأخر كلام الطفل الى أن تفتح عملية النضج خطوة خطوة . لذلك نجد أن هناك سلسلة من مراحل النمو المتشابهة كثيرا فيما بين الأطفال . ولو أننا تمكنا من التعديل في بيئة الطفل لاستطعنا أن نعدل أو تؤخر من نموه اللغوى ، وان كنا لانتمكن أبدا من تعليم الطفل كيف ينطق بالجملة الموصولة من قبل أن يبدأ المناغاة . ان المراحل المتتالية من تطور النمو اللغوى متشابهة لدى كل الأطفال الأسوياء (67, 141) .

البيئة واللغة :

قد تلعب العوامل البيئية حتى في خلال السنة الاولى دورا هاما في تطور النمو اللغوى . مثال ذلك أن الرضع دون الشهر السادس من العمر الذين يعيشون في بيئات ملاجئ الأيتام غير المنبهة يتأخرون كثيرا من حيث نسبة ما يصدر عنهم من منطوقات ومن حيث عدد الأصوات وأنماطها . أضف الى ذلك أن الرضع ، الذين ينشأون في بيوت الطبقة المتوسطة ، يصدرون خلال النصف الثانى من السنة الأولى أصوات أكثر في عددها وأكبر في تنوعها من اطفال الطبقات العاملة . وهذه النتيجة تشير الى أن أمهات الطبقة المتوسطة يقومون فيما يبدو ، بالتحدث الى اطفالهن الى درجة أكبر ، وهذا من شأنه أن يؤدي فيما يبدو الى تنبيه وتنشيط التعبير الصوتى عند الطفل كذلك تبين أن اثابة ما ينطق به طفل الشهر الثالث بأن نبتسم في وجهه وبأن نلمس بطنه بعد صدور الصوت عنه تؤدي الى زيادة في كمية الأصوات التى تصدر عن الرضيع (75) . فالظاهر أن السلوك اللغوى عند الرضيع يمكن تعديله من خلال الخبرة ، وبممكن زيادته أو انقاصه وذلك بحسب مبلغ ما تلقاه منطوقات الطفل من تنبيه أو تنشيط اجتماعى .

ولأن ما يصدر عن الطفل من أصوات في المؤسسات مثل ملاجئ الأيتام لا يمكن أن يجذب انتباه الراشدين كما يحدث في حالة طفل الأسرة ولا يمكن أن يقابل بقدر مكافئ من الاثابة ، نقول ان نسبة انتشار

الاستجابات اللغوية بين هؤلاء الأطفال لا يحتمل أن تتزايد بالمعدل السوى.

ثم انه بعد أن يتم اكتساب الأصوات اللغوية الأولية يصبح التقدم في اللغة عبارة عن استخدام هذه الأصوات بأساليب متنوعة وبتبادل وتوافق شتى . كما أن الفروق الفردية في معدلات تطور النمو اللغوي تكسبون واضحة من الرضاعة المبكرة .

فقد قامت شيرلى (82) . بتسجيل كل الاستجابات اللغوية الصادرة عن ٢٥ رضيعا خلال فترة اختبار ، وتبين له أن أول صوت مقطعي واضح first distinct syllable sound ينطق به عند سن وسيطة مقدارها ٨ أسابيع ، على حين أن الأصوات ذات المقطعين تشاهد عند سن وسيطة مقدارها ١٣ أسبوعا . وأما المناغاة فتظهر في الشهر الثالث وتستمر الى نهاية السنة الأولى . وبحسب هذه البيانات نجد أن « التحدث » الى الآخرين ، ونغمات الغناء ، والأصوات المعبرة تظهر عند أعمار وسيطة مقدارها ٢٥ ، ٣٢ ، ٣٨ أسبوعا على الترتيب . كذلك تبين أن الأصوات التي يستخدمها الرضيع في كلامهم تكون أقل دقة وتحديدًا من أصوات الراشدين ، ولكن الملاحظ أن المقاطع تزداد خلال فترة المناغاة حدة وتمايزا .

وقد تحير علماء النفس كثيرا في أن الرضيع يظنون ينافون لأنفسهم ولو أنه لا يكون هناك من يستجيب لأصواتهم . والمعتقد أن ادراك الطفل لما يصدر عنه من أصوات هو الذي ينبهه ويدفعه الى زيادة التصويت خلال النصف الثانى من السنة الأولى . لكنه يبدو مع ذلك أن الأصوات البدائية الصادرة عن الطفل في الشهر الأول والثانى لا تتأثر أو تتوقف على العوامل البيئية أو على ادراك الطفل لما يصدر عنه من أصوات (من اتصالى الشخصى بالباحث لنسبرج تبين لى أن الأصوات الصادرة عن طفل أصم منذ الولادة ، أبواه مصابان بالصمم والبكم ، لا تختلف عن تلك الأصوات الصادرة عن الرضيع الأسوياء خلال الشهرين الأولين من الحياة . ولذلك يبدو أن هذه الأصوات المبكرة هي نتيجة لنشاط تلقائى صادر عن الجهاز التنفسى والصوتى) .

على أن تقليد الأصوات يبدأ عادة بعد الشهر التاسع .

« أغلب علماء النفس اليوم يتفقون فيما يبدو . . على أن الأصوات الجديدة لا تتعلم عن طريق تقليد كلام الآخرين ، ولكن تظهر في اللعب الصوتى التلقائى عند الطفل نتيجة للنضج ، كما أن الطفل لا يقلد الا تلك الأصوات التى كانت قد صدرت بالفعل فى مناغاته التلقائية . وهذا الرأى

يذهب الى أن تقليد أصوات الآخرين لا يفيد الا في جذب الانتباه الى توفيقات أو تأليف جديدة من الأصوات التي سبق أن استخدمت فعلا (64, 517) .

ومن الصعب العسير تحديد موعد نطق الطفل بالكلمة الأولى التي يكون لها معنى . ذلك أن الأبوين ، في قلقهم وانتظارهم لما ينجزه الطفل ، قد يستنتجون في تعجل أن طفلهم قد بدأ يتكلم حين يسمعانه يصدر صوتا يشبه من بعيد كلمة من الكلمات المعروفة . وقد توصل عدد من علماء النفس ، على أساس من الملاحظات المنظمة ، الى نتائج مختلفة فيما يتصل بالسن المتوسطة التي يظهر عندها الكلام . ولو أخذنا بتقارير الأمهات بوصفها بيانات أساسية ، قلنا أن ظهور الكلمة الأولى يتم عند سن متوسطة مقدارها ١١ شهرا (14, 16) . وعلى الرغم من أن هناك قدرا كبيرا من التفاوت بين الأفراد ، إلا أن البيانات تشير الى أن الطفل المتوسط يتحدث بكلمته الأولى بالقرب من نهاية السنة الأولى بصفة عامة (89) .

ولأن كثيرا من المناغاة المبكرة عند الطفل يتألف من تكرار لمقطع واحد أو مقطعين متشابهين ، نجد أن الكلمات الأولى المنطوقة تكون في العادة مقطعا واحدا متكررا مثل (باي باي) ، أو (ماما) ، أو (بابا) . والكلمة تكون في العادة اسما أو صيحة (interjection) ولكنها تؤدي وظيفة الجملة الكاملة . مثال ذلك أن « ماما » قد تعني أين ماما أو أنا أريد أمي وذلك بحسب النغمة التي تنطق بها الكلمة وبحسب ما يصاحب النطق من سلوك .

ومعظم الأطفال الأسوياء يبدأون المشي من قبل أن يبدأوا الكلام ، ولكن هناك استثناءات كثيرة . وقد ذكر عدد من الباحثين أن التقدم في النمو اللغوي قد يبطؤ أو يتوقف بينما تتم السيطرة على المهارات الحركية الجديدة . مثال ذلك أن أحد الباحثين (83) تبين له أن تصويت الأطفال ينقص في نسبة تكراره خلال الفترات التي يبدأ الطفل فيها محاولة الاقتراب من الأشياء وتناولها ، ومحاولة الجلوس بمفرده أو المشي . فالواضح إذن أن « النمو اللغوي يتوقف في الوقت الذي يكون فيه التقدم الحركي سريعا جدا » (64, 597) .

على أن مناقشتنا السابقة للنمو اللغوي المبكر اهتمت بالمنطوقات الظاهرة الصريحة للطفل ، بسبب أن هذه من السهل ملاحظتها . أما مبلغ قدرة الطفل على فهم اللغة خلال السنة الأولى فأمر على درجة أكبر من الصعوبة . ولعله من المحتمل أن الطفل يفهم عند بلوغ عام كامل أكثر

بكثير مما يستطيع أن يعبر . وهناك حالات كثيرة يكون فيها الطفل قادرا بالامكان (لا بالفعل) على نطق كلمات لا يكون قد نطق بها بالفعل . وسوف نرى في الفصل الخامس أو السادس فيما بعد أن الرغبة في الكلام وكمية الاثابة التي يلقاها الكلام هي عوامل هامة تحدد كمية ما يصدر عن الطفل من كلام بل ونوع الكلام كذلك .

تطور النمو العقلي في السنة الأولى

على الرغم من أن النشاط العقلي عند الرضيع مختلف اختلافا واضحا عن عمليات حل المشكلات والعمليات الرمزية التي نجدها عند طفل الرابعة ، إلا أننا نجد عند الرضيع بداية لإدراك العالم وفهمه . على أن الأساليب الفنية المستخدمة في دراسة القدرات العقلية عند الأطفال الأكبر سنا (من قبيل اختبارات الذكاء واختبارات مهارات القراءة) لا يمكن استخدامها مع الرضع ، ولذلك تبين أن من الصعب دراسة الحياة العقلية للرضيع وللطفل الذي لم يتكلم بعد . ومع ذلك فإن ملاحظات جان بياجيه وهو أحد علماء النفس السويسريين المبدعين قد أدت إلى عدد من الفروض المنشطة المتصلة بتطور نمو الذكاء عند الطفل . وفيما يلي ، وفي فصول تالية كذلك ، سوف نقدم آراء بياجيه في التطور العقلي . وسنقوم بعرض نظريته كما هي ، من غير أن نحاول ترجمة مفاهيمه إلى مصطلحاتنا أو أن نحاول التوفيق بين نتائج وبياناته . ونحن إنما نقوم بهذا لأننا نؤمن بأن القارئ ينبغي له أن يفهم بوضوح فضل بياجيه في فهم تطور النمو العقلي . أما نقد عمل بياجيه فسوف نختص به الفصل الثالث عشر .

يرى بياجيه أن الذكاء هو القدرة على التكيف للبيئة وأن تطور نمو هذه القدرة يمر خلال سلسلة من مراحل النضج . وفي البداية يميز بياجيه بين مرحلتين اثنتين أساسيتين في تطور النمو العقلي : الذكاء الحسي الحركي (وهي فيما بين الصفر والسنتين تقريبا) ثم الذكاء التصوري (conceptual intelligence) (من السنة الثانية إلى النضج) أما خلال المرحلة الحسية الحركية فإن عمليات التكيف عند الطفل لا تتضمن استخداما واسعا للرموز أو اللغة . من ذلك أن قدرة الطفل في الشهر العاشر من عمره على أن يجد لعبة تحت الوسادة أو على أن يهز (شخصيخة) حتى يحدث بها شيئا من الضجة ، نقول أن هذه القدرة لا تتطلب معرفة باللغة . وإنما تعد هذه الأفعال والتصرفات سابقة على اللغة preverbal .

ثم إن الطور الحسي الحركي ينقسم بدوره إلى ستة مراحل نمو

تغطي الشهور الثمانية عشرة الأولى من الحياة (69) . أما في خلال المرحلة الأولى (مرحلة الأفعال المنعكسة) وتمتد منذ الولادة الى الشهر الأول فنجد أن الأفعال المنعكسة الفطرية من قبيل حركات الامتصاص استجابة للنبيه الصادر عن الحلمة ، تصبح أكثر كفاءة وفعالية . كما نجد أن هذه الاستجابات تكون سلوك التكيف الرئيسي عند الكائن الحي . وأما المرحلة الثانية وتدعى الأرجاع الدورية الأولية primary cuircular reactions فنميز بظهور تكرارات لأفعال بسيطة تتكرر بفرض التكرار فقط . ومن الأمثلة على هذه الأرجاع الدورية الأولية الامتصاص المتكرر ، وفتح القبضة ثم غلقها بصفة متكررة ، وتكرر العبث في الفطاء بالأصابع . والظاهر أن مثل هذا النشاط لا يكون وراءه هدف أو غرض وأنه ، على خلاف المرحلة التالية ، لا يكون الطفل فيه مهتما بالتأثير الذي يحدثه سلوكه في البيئة .

وأما المراحل الأربعة التالية فيرى بياجيه أن النشاط فيها يتضمن القصد والفرض الى حد أكبر بكثير (69) . ففي المرحلة الثالثة : الأرجاع الدورية الثانوية (من الشهر الرابع الى الشهر السادس) يقوم الطفل بتكرار الاستجابات التي تحدث نتائج مسلية . مثال ذلك أن الطفل يكرر الركل بساقيه حتى يحدث حركة تذبذب أو تأرجح في لعبة معلقة فوق مهبه . ويبدو الأمر عندئذ وكأن الطفل قد اكتشف بالصدفة أن سلوكاً معيناً (هو الركل بالساقين) يحدث تغيراً مسلياً في البيئة الخارجية (تأرجح اللعبة) وأن الطفل يكرر السلوك من أجل أن يشاهد التغير في البيئة . على حين أن المرحلة السابقة مرحلة الأرجاع الدورية الأولية كان السلوك يتكرر فيها بفرض التكرار فقط ، لا لآحداث تأثير مشوق .

وفي المرحلة الرابعة : التأزر بين الأرجاع الثانوية (من الشهر السابع الى الشهر العاشر) يبدأ الطفل في حل المشكلات البسيطة . وإذا بالرضيع الآن يستخدم استجابة اقتدر وسيطر عليها كوسيلة للحصول على غرض أو هدف معين . مثل ذلك أن يركل الوسادة بقدمه حتى يحصل على لعبة مخبأة تحتها . على حين أنه كان في المرحلة السابقة (الأرجاع الدورية الثانوية) يكرر ركله للوسادة لجرد أن يراها تسقط . أما في المرحلة الرابعة فإنه يستخدم هذه الاستجابة المتعلمة كوسيلة لتحصيل هدف مرغوب ، لا بوصفها غاية في ذاتها .

وخلال المرحلة الخامسة (الأرجاع الدورية الثالثة) يبدأ الطفل يظهر شياً من التحريب النشط بالمحاولة والخطأ . كما أنه بنوع من استجاباته خلال هذه الفترة (من الشهر الحادي عشر الى الشهر الثامن عشر) بازاء الشيء الواحد أو بمعنى آخر نقول أنه يجرب استجابات جديدة من

أجل الوصول الى نفس الهدف ، ومثال ذلك أن الطفل الذى تعلم أن يضرب وسادة بقبضته ليحصل على لعبة قد يحاول عندئذ أن يركلها بقدمه أو أن يسقطها بالشخصيخة أى أن الطفل يبدى هنا روح السلوك الذى يسمى بسلوك حل المشكلات . فهو يجرب استجابات جديدة (وسائل) ليتبين أى هذه الاستجابات أكثر فعالية فى الوصول الى الهدف (الغاية) وكان الطفل قد استطاع الآن أن يفرق ويميز بين أفعاله وبين نتائجها النهائية التى تحدث فى البيئة ، أى أنه قد بدأ يتعلم أن هناك عالما خارجيا من الأشياء التى هى منفصلة عنه ، وأنه يستطيع أن يحدث أثرا فى العالم من حوله .

وأما فى المرحلة السادسة والأخيرة - مرحلة اختراع وسائل جديدة عن طريق التأليف والترح العقلى (من الشهر الثامن عشر وبعده) - فإن الطفل يبدو وكأنه يفكر فى آثار الاستجابات المعينة ، ويقوم بتقدير فعالية الاستجابات من قبل أن تصدر عنه . وهذه هى البادرة الأولى من بعد النظر foresight والبدابة البدائية لفترة التفكير التصورى . مثال ذلك أن احدى مفحوصى پياجيه أرادت أن تضع سلسلة فى فتحة فى صندوق كانت أصغر من السلسلة فجعلت تنظر الى السلسلة ثم الى الفتحة وكأنها تقوم بعملية تقدير عقلية لسعة الفتحة ، وفى النهاية لم تحاول أن تضع السلسلة فى الفتحة ، على حين أنها لو كانت بعد فى المراحل السابقة لما توقفت عن المحاولة محاولة وضع السلسلة فى الفتحة التى لا تتسع لها .

وفى الفصول التالية ، سوف نصف المراحل التالية من التفكير التصورى (التى تبدأ من سن الثانية وما بعدها) .

كذلك قام پياجيه خلال دراسته لنمو الذكاء ببعض الملاحظات الرائعة عن تطور نمو طائفة متنوعة من التصورات أو المفاهيم التى لا بد لكل الاطفال من اكتسابها . وهذه التصورات تتضمن العلية المادية ، العدالة ، الزمن وعند الرضع دوام الأشياء أو ثباتها . وسوف نقدم فيما يلى موجزا للمراحل التى يمر بها الطفل خلال اكتسابه لفكرة أن للأشياء دواما وثباتا حتى نعطى القارئ فكرة عن ملاحظات پياجيه .

يذهب پياجيه الى أن العالم البصرى للطفل يتكون - خلال الشهرين أو الثلاثة شهور الأولى من الحياة - من سلسلة من الصور البصرية الطيارة التى لا ثبات لها . والحال يكون عندئذ كما لو كان الطفل يركب قطارا ويشاهد الدنيا تمر من أمامه . وهو يتابع الثير ببصره الى أن يخرج عن خط

رؤيته فيتوقف عندئذ عن البحث عنه . أضف الى ذلك أن أى مشير جديد يستوقف انتباهه بسهولة .

وفيما بين الشهر الثالث والسادس ، يحدث التآزر بين البصر وبين حركات الذراعين واليدين عند الطفل . فتراه عندئذ يحاول الوصول الى الأشياء التى يراها ، ولكنه لا يحاول أن يمد يديه الى الأشياء التى تقع خارج مجاله البصرى المباشر .

وخلال الشهور الثلاثة الأخيرة من السنة الأولى يتقدم الطفل خطوه بعد ذلك . فنراه يحاول الوصول الى شىء مختلف عن نظره ان كان قد لاحظته وهو يخفى . أعنى أن الطفل اذا كان قد رأى أمه تضع الزجاجاة تحت البطانية أخذ يبحث عنها فى هذا المكان .

وخلال الشهور الستة الأولى من السنة الثانية يصبح الطفل قادرا على تفسير « التحول المكانى » للأشياء . أعنى أن اخفاء الشىء تحت الوسادة يؤدى عند طفل المرحلة السابقة الى البحث عنه ، ولكننا ان عدنا فأخفيناه تحت وسادة ثانية ، وجدناه يمضى فى البحث عنه تحت الوسادة الأولى . أما فى هذه المرحلة فانه يجعل يبحث عنه تحت الوسادة الثانية مما يتبين معه انه يدرك أن الأشياء قد تتحول من مكان الى مكان .

وفى المرحلة الأخيرة من عملية اكتساب تصور أو مفهوم ثبات الأشياء نجد الطفل يبحث عن الأشياء التى لم يشاهد بالفعل عملية اخفائها . مثال ذلك أن الأم ان أطلعت الطفل على لعبة فى شكل سمكة فى صندوق ، ثم وضعت السمكة والصندوق تحت البطانية أو الفطاء ، ثم استبعدت الصندوق بدون السمكة ، أخذ الطفل يبحث عن السمكة تحت الفطاء ، وكأنه يدرك ضرورة وجودها فى هذا المكان . ومثل هذا السلوك لا يحدث خلال المراحل السابقة مما يشير الى أن الطفل قد جعل يلتفت الى أن للأشياء ثباتا وأنها لا ينتهى بها الأمر الى مجرد الاختفاء والزوال (69) .

من هذا التلخيص لآراء پياجيه فى تطور النمو العقلى خلال السنة الأولى يمكننا أن نرى ان التآزر بين الأفعال البسيطة وبين الادراكات الحسية الواردة (أو الأفعال الحسية الحركية) يسيطر على النشاط العقلى عند الطفل ، لكننا مع ذلك لا نعلم ما اذا كان النمو المبكر فى هذه الأنواع من السلوك ذا صلة بالنمو المبكر من حيث المفردات اللغوية ، أو من حيث القدرة على الكلام ، أو من حيث القدرة على فهم التصورات والمفاهيم الحسابية . كما أننا لا نستطيع أن نفترض أن تقدم النمو الحسى الحركى

عند بلوغ العام الأول من العمر دليل على القدرة اللغوية أو الحسابية الفائقة في السنوات التالية من العمر . وعلى الرغم من أن التأخر الواضح في النمو الحسى الحركى عند بلوغ السنة الاولى قد يدل على تأخر في المستقبل عند الطفل ، إلا ان الدلالة النفسية للتقدم في النمو الحسى الحركى لا تزال لغزا محيرا الى حد كبير .

تطور النمو الانفعالى

يتميز الانفعال بأنه حدوث استجابة فيزيولوجية على شىء من الشدة (زيادة مفاجئة في ضربات القلب ، انقباض لعضلات المعدة ، ازدياد في ضغط الدم ، ازدياد في التوتر العضلى ، افراز لهورمون الادرينالين) وبحيث يحدث هذا بالارتباط مع شىء داخلى من قبيل الحاجة او الصورة البصرية أو الفكرة أو شىء من المنبهات الخارجية . والاسم الذى نخلعه على الانفعال - خوف ، فرح ، أسف - إنما يتحدد بحسب محتوى الصورة البصرية أو طبيعة الحاجة الداخلية أو معنى المثير الخارجى .

وتمايز الانفعالات وتفاوتها الى حد كبير إنما يتطلب تعلم عدد كبير من الرموز المعقدة والتمييزة . مثال ذلك أن الطفل لا يمكنه ان يخبر انفعال التائم الا بعد أن يفهم معنى المخالفة أو الاساءة . كذلك تتطلب انفعالات الحزن والاكتئاب أن يكون الطفل قد فهم معنى فقدان شىء محبوب أو الاخفاق فى أمر أو الفشل فى تحصيل هدف مرغوب . ولأن حصيلة الطفل من الخبرة والفهم محدودة ، نجد أن جعبته من الانفعالات تكون محدودة كذلك ، بحيث أنها لا تتألف فى بادىء الامر الا من اللذة والالم على أرجح الاحتمالات ؛ وعلى الرغم من أن بكاء الطفل وابتسامه وتعبيراته قد تبدو فى الظاهر شبيهة بالاستجابات الانفعالية المعقدة عند الراشد ، إلا أن هذه المناسبة لا تزيد عن كونها أمرا سطحيًا ، إذ من المشكوك فيه أن صفار الرضع يخبرون الحالات الانفعالية المعقدة من قبيل الفرح أو القلق أو التقرز .

ومع ذلك فإن كثيرا من الاستجابات الظاهرة التى تعد فى العادة امارات على الحالات الانفعالية - من قبيل احتقان الوجه أو الضحك أو التطويح بالذراعين أو خفض الرأس والوجه - يبدأ ظهوره فى وقت مبكر عند معظم الأطفال . كما ان النواحي الفيزيولوجية التى تصاحب الاستثارة الانفعالية تكون جزءا من قدرات الرضيع غير المتعلمة . مثال ذلك أن الرضع الذين لا تزيد أعمارهم بعد عن ثلاثة شهور يظهر عليهم الفعل المنعكس الجلفانى الخاص بالجلد (أى استجابة العرق التى تكشف عن نقصان مقاومة

(الجلد) ، أو التغيرات في ضربات القلب عقب التنبيه بالألم الطفيف والأصوات العالية (12, 58).

وعلى الرغم من أن الرضيع قد يتمكن من القيام بكثير من الأرجاع الفيزيولوجية أو الحركية المتضمنة في انفعال الراشد ، إلا أن الرضيع لا يخلع على هذه الأرجاع تسمية رمزية ، ولا يربطها بمواقف معينة ؛ كذلك يتضمن التطور الانفعالي تكوين ارتباطات بين الأرجاع الفيزيولوجية المعينة والاستجابات المتصلة بالوضع من ناحية ، وبين الاستجابات الفكرية للمواقف المعقدة من ناحية أخرى (مثل البكاء عند فقد كلب أو قط ، ومثل التوثب فرحا بعد الفوز في إحدى المسابقات ، أو الانسحاب واندفاع الدم إلى الوجه خجلا بعد التلفظ بكلمة نابية) . أى أن انفعال الراشدين هو نتيجة لما يتعلمه الطفل من الارتباط بين فكرة معينة أو موقف معين وبين استجابة فيزيولوجية أو استجابة متصلة بأوضاع الجسم . بمعنى أن الرضيع في شهره الأول لا يخفض وجهه في حركة خجل حين يدخل الغريب الحجرة ، على حين أن طفل الثالثة قد يفعل .

ثم ان نضج قدرات الطفل الإدراكية يلعب دورا هاما في تطور النمو الانفعالي . فكلما نضج الطفل ازدادت قدرته على التمييز بين المنبهات مثل الوجوه المبتسمة والوجوه العابسة ، والأصوات السارة اللطيفة وغير اللطيفة ، والحركات الصديقة والغاضبة . أى أن كثيرا من الرضع يتسمون فيما بين الشهر الثانى والسادس من العمر من غير تمييز استجابة للوجوه أو الأقنعة المهتزة ، بصرف النظر عما إذا كان تعبير الوجه سارا أم غير سار من وجهة نظر الكبار (85) . لكن بعض الأطفال مع ذلك يبدو عليهم في النصف الثانى من السنة الأولى الدليل على التمييز بين الناس اذ نجدهم يتسمون لمن يعرفونهم ويظهرون استجابة الخوف للغرباء (انظر فصل ٦) .

كذلك قد تؤثر الفروق في العوامل التكوينية في أرجاع الطفل الانفعالية وفي شدة خبراته الانفعالية . ذلك أن المواليد الجدد يتفاوتون تفاوتاً واضحاً من حيث التأثير والاستجابة لكل أنواع التنبيه الانفعالي بمقدار تفاوتهم في مستوى النشاط العام (راجع ص ١١١) . والأبحاث توحى بأن الأطفال الذين يكونون على مستوى عال من التهيج عقب ولادتهم مباشرة يحتفظون بهذه الخاصية طوال مرحلة الرضاعة المبكرة (84) . وهناك كذلك فروق فردية واسعة بين صغار الرضع في استجابية reactivity الجهاز العصبى المستقل و في شدة التغيرات الفيزيولوجية خلال الأحداث المشحونة انفعاليا . ومن شأن هذه الفروق في الحساسية - التى قد ترجع إلى مزيج

من التأثيرات الوراثية وقبل الولادة وبعد الولادة — أنها قد تؤثر في تطور النمو الانفعالي التالي عند الطفل .

بل ان مجرد الملاحظة السريعة تبين أنه كلما تقدم العمر ، ازداد تنوع أنماط الاستجابات الانفعالية وتمايزها وامكان التعرف عليها . مثال ذلك انه كلما نضج الرضيع ، ازداد امكان التمييز بين استجابات الخوف واستجابات الغضب عنده بسهولة . كما أن فعالية المثيرات المعينة في استثارة الغضب والخوف تتفاوت بحسب شدة هذه المثيرات وطول مدتها كما تتفاوت بحسب حالة الطفل الفيزيولوجية وبحسب نشاطه الذي يكون منغمسا فيه عندئذ . مثال ذلك أن الرضع حين يخبرون الاحباط عند سحب زجاجات الرضاعة منهم ، نجد أن الرضع الذين يكونون قد تناولوا جزءا كبيرا من اللبن يستجيبون بدرجة اكبر من البطء من الرضع الذين لم يتناولوا الا قدرا ضئيلا (77) . كذلك تبين ان الرضع يكونون أقل ميلا الى التفز ز startled من الاصوات العالية اذا كان هناك من يمسك بهم في أمن وطمأنينة ، مما لو كانوا وحدهم في موقف غريب . وسوف نخصص للمناقشة المفصلة لمصادر الخوف عند صفار الأطفال أحد الفصول التالية (راجع صفحة ١٤٢) .

والخلاصة أن التغيرات في الاستجابات الانفعالية هي نتاج للتفاعلات المعقدة بين النضج والتعلم . وأن قدرة الطفل على اصدار استجابات انفعالية متزايدة التمايز مثل الحزن أو الخوف أو السرور إنما تتوقف على النضج البيولوجي من ناحية وعلى خبراته التعليمية من ناحية أخرى .

مراجع وقراءات اضافية

1. Aldrich, C.A., Sung, C., & Knop, C.A. The crying of newly born babies. II. The Individual phase. **J. Pediatrics**, 1945, 27, 89-96.
2. Ames, L.B. The sequential patterning of prone progression in the human infant. **Genet. Psychol. Monogr.**, 1937, 19, 409-460.
3. Anastasi, A. **Differential psychology : individual and group differences in behavior**. New York : Macmillan 1937.
4. Bakwin, H., & Bakwin, R.M. Body build in infants. II. The proportions of the external dimensions of the healthy infant during the first year of life. **J. clin. Invest.**, 1931, 10, 369-375.
5. Bakwin, H., & Bakwin, R.M. Growth of thirty-two external dimensions during the first year of life. **J. Ped.**, 1936, 8, 177-183.
6. Bayley, N. The development of motor abilities during the first three years. **Monogr. soc. res. child Developm.**, 1935, No. 1.
7. Bell, R.Q. Relations between behavior manifestations in the human neonate. **Child Developm.**, 1960, 31, 463-478.
8. Bergman, P., & Escalona, S. **Unusual sensitivities in very young children. Psychoanalytic Study of Child**. Vol. III-IV. New York : Int. Univer. Press, 1949, 333-352.
9. Berko, J., & Brown, R. Psycholinguistic research methods. In P. Mussen (Ed.), **Handbook of research methods in child development**. New York : Wiley, 1960.
10. Berlyne, D.E. The influence of the albedo and complexity of stimuli on on visual fixation in the infant. **Brit. J. Psychol.**, 1958, 49, 315-318.
11. Brackbill, Y. Extinction of the smiling response in infants as a function of reinforcement schedule. **Child Developm.**, 1958, 29, 115-124.
12. Bridger, W.H. Sensory habituation and discrimination in the human neonate. **Amer. J. Psychiatry**, 1961, 117, 991-996.
13. Brodbeck, A.J., & Irwin, O.C. The speech behavior of infants without families. **Child Developm.**, 17, 145-156.
14. Buhler, C. **The first year of life**. (Trans. by Greenberg and Ripin) New York : Day, 1930.
15. Cameron, N., & Margaret, A. **Behavior pathology**. Boston : Houghton Mifflin, 1951.

16. Cattell, P. **The measurement of intelligence of infants and young children**. New York : The Psychological Corporation, 1940.
17. Chase, W.P. Color vision in infants. **J. exp. Psychol.**, 1937, **20**, 203-222.
18. Chen, H.P., & Irwin, O.C. Infant speech : vowel and consonant types. **J. Speech Disorders**, 1948, **II**, 27-29.
19. Chen, H.P., & Irwin, O.C. Development of speech during infancy : curve of differential percentage. **J. exp. Psychol.**, 1946, **36**, 522-525.
20. Crudden, C.H. Reactions of newborn infants to thermal stimuli under constant tactual conditions. **J. exp. Psychol.**, 1937, **20**, 350-370.
21. Dennis, W. A descripton and classification of the responses of the newborn infant. **Psychol. Bull.**, 1934, **31**, 5-22.
22. Dennis, W. Infant development under conditions of restricted practice and of minimum social stimulation. **Genet. Psychol. Monogr.**, 1941, **23**, 143-191.
23. Dennis, W. Causes of retardation among institutional children. Iran. **J. genet. Psychol.**, 1960, **96**, 47-59.
24. Dennis, W., & Dennis, M.G. The effect of cradling practices upon the onset of walking in Hopi children. **J. genet. Psychol.**, 1940, **56**, 77-86.
25. Disher, D.R. The reactions of newborn infants to chemical stimuli administered nasally. **Ohio State Univer. Stud, Contr. Psychol.**, 1934, No. 12, 1-52.
26. Eichorn, D.H., & Jones, H.E. Maturation and behavior. In Seward, G., & Seward, J.P. (Eds.), **Current psychological issues**. New York : Holt, 1958, 211-248.
27. Escalona, S. Emotional development in the first year of life. In Senn, M.J.E. (Ed.), **Sixth conference on problems of infancy and childhood**. Josiah Macy, Jr. Foundation, 1953, 11-92.
28. Escalona, S., & Heider, G.M. **Prediction and outcome**. New York : Basic Books, 1959.
29. Fantz, R.L. The origin of form perception. **Scientific American**, 1961, **204**, 66-72.
30. Fantz, R.L., Pattern vision in young infants. **Psychol. Rec.**, 1958, **8**, 43-47.
31. Fries, M.E., & Lewi, B. Interrelated factors in development : a study of pregnancy, labor, delivery, lying-in period, and childhood. **Amer. J. Orthopsychiat.**, 1938, **8**, 726-752.

32. Fries, M.E., & Woolf, P.J. Some hypotheses on the role of the congenital activity type in personality development. **Psychoanal. Study of Child** Vol. VIII. New York : Int. Univer. Press, 1953, 48-62.
33. Garn, S.M. Roentgenogrammetric determinations of body composition. **Hum. Biol.**, 1957, **29**, 337-353.
34. Garn, S.M. Fat, body size, and growth in the newborn. **Hum. Biol.**, 1958, **30**, 265-280.
35. Garn, S.M., & Moorees, C.F.A. Stature, body-build, and tooth emergence in Aleutian Aleut Children. **Child Developm.**, 1951, **22**, 261-270.
36. Gesell, A. The ontogenesis of infant behavior In L. Carmichael (Ed.), **Manual of child psychology** (2nd ed.). New York : Wiley, 1954, 335-373.
37. Gesell, A., & Amatruda, C.S. **Developmental diagnosis : normal and abnormal child development**. New York : Hoeber, 1941.
38. Gesell, A., Halverson, H.M., Thompson, H., Ilg, F.L., Costner, B.M., Ames, L.B., & Amatruda, C.S. **The first five years of life : a guide to the study of the preschool child**. New York : Harper, 1940.
39. Gesell, A., & Thompson, H. Learning and growth in identical infant twins : an experimental study by the method of co-twin control. **Genet. Psychol. Monogr.**, 1929, **5**, 1-124.
40. Gesell, A., & Thompson, H. **The psychology of early growth**. New York : Macmillan, 1938.
41. Gibson, E.J., & Walk, R.R. The "visual cliff." **Scientific American**, 1960, **202**, 2-9.
42. Grossman, H.J., & Greenberg, N.H. Psychosomatic differentiation in infancy. **Psychosom. Med.**, 1957, **19**, 293-306.
43. Halverson, H.M. An experimental study of prehension in infants by means of systematic cinema records. **Genet. Psychol. Monogr.**, 1931, **10**, 107-286.
44. Halverson, H.M. Complications of the early grasping reactions. **Genet. Psychol. Monogr.**, 1936, **47**, 47-63.
45. Irwin, O.C. The amount and nature of activities of newborn infants under constant external stimulating conditions during the first ten days of life. **Genet. Psychol. Monogr.**, 1930, **8**, 1-92.
46. Irwin, O.C. Proximo-distal differentiation of limbs in young organisms. **Psychol. Rev.**, 1933, **40**, 467-477.
47. Irwin, O.C. Development of speech during infancy : curve of

- phonemic frequencies. **J. exp. Psychol.**, 1947, **37**, 187-193.
48. Irwin, O.C. Infant speech : consonant sounds according to place of articulation. **J. Speech Disorders**, 1947, **12**, 397-401.
49. Irwin, O.C. Infant speech : consonant sounds according to manner of articulation. **J. Speech Disorders**, 1947, **12**, 402-404.
50. Irwin, O.C. Infant speech : development of vowel sounds. **J. Speech Hearing Disorders**, 1948, **13**, 31-34.
51. Irwin, O.C. Infant speech : the effect of family occupational status and of age on sounds frequency. **J. Speech Hearing Disorders**, 1948, **13**, 320-323.
52. Irwin, O.C. Infant speech : speech sound development of sibling and only infants, **J. exp. Psychol.**, 1948, **38**, 600-602.
53. Irwin, O.C. Speech development in the young child : 2. Some factors related to the speech development of the infant and young child. **J. Speech Hearing Disorders**, 1952, **17**, 269-279.
54. Irwin, O.C., & Chen, H.P. Infant speech : vowel and consonant frequency. **J. Speech Hearing Disorders**, 1946, **11**, 123-125.
55. Irwin, O.C., & Chen, H.P. Development of speech during infancy : curve of phonemic types. **J. exp. Psychol.**, 1946, **36**, 431-436.
56. Irwin, O.C., & Curry, F. Vowel elements in the crying vocalization of infants under ten days of age. **Child Developm.**, 1941, **12**, 99-109.
57. Jensen, K. Differential reactions to taste and temperature stimuli in newborn infants. **Genet. Psychol. Monogr.**, 1932, **12**, 363-479.
58. Jones, H.E. The galvanic skin reflex in infancy. **Child Developm.**, 1930, **1**, 106-110.
59. Jones H.E., & Jones, M.C. Fear. **Childh. Educ.**, 1928, **5**, 136-143.
60. Kleitman, N., & Engelmann, T.G. Sleep characteristics of infants. **J. appl. Physiol.**, 1953, **6**, 269-282.
61. Knop, C. The dynamics of newly born babies. **J. Pediat.**, 1946, **29**, 721-728.
62. Ling, B.C.I. A genetic study of sustained visual fixation and associated behavior in the human infant from birth to six months. **J. genet. Psychol.** 1942, **61**, 227-277.
63. Lipsitt, L.P., & Levy, N. Pain threshold in the human neonate. **Child Developm.**, 1959, **30**, 547-554.
64. McCarthy, D. Language development in children. In L. Carmichael (Ed.), **Manual of child psychology** (2nd ed.). New

- York : Wiley, 1954, 492-630.
65. McGraw, M.B. **Growth : a study of Johnny and Jimmy.** New York : Appleton-Century, 1935.
 66. McGraw, M.B. Maturation of behavior. In L. Carmichael (Ed.), **Manual of child psychology.** New York : Wiley, 1946, 332-369.
 67. Miller, G.A. **Language and communication.** New York : McGraw-Hill, 1951.
 68. Munn, N.L. **Psychological development : an introduction to genetic psychology.** Boston : Houghton Mifflin, 1938.
 69. Piaget, J. **The construction of reality in the child.** New York : Basic Books, 1954.
 70. Pinneau, S.R. A critique of the articles by Margaret Ribble. **Child Developm.**, 1950, **21**, 203-228.
 71. Pratt, K.C. The effects of repeated auditory stimulation upon the general activity of newborn infants. **J. genet. Psychol.**, 1934, **44**, 96-116.
 72. Pratt, K.C. The effects of repeated visual stimulation on the activity of newborn infants. **J. genet. Psychol.**, 1934, **44**, 117-126.
 73. Pratt, K.C. The neonate. In L. Carmichael (Ed.), **Manual of child psychology** (2nd ed.). New York : Wiley, 1954, 215-291.
 74. Pratt, K.C., Nelson, A.K., & Sun, K.H. The behavior of the newborn infant. **Ohio State Univer. Stud., Contr. Psychol.**, 1930, No. 10.
 75. Rheingold, Harriet, Gewirtz, J., & Ross, H. Social conditioning of vocalizations in the infant. **J. comp. Physiol. Psychol.**, 1959, **52**, 68-73.
 76. Richmond, J.B., & Lustman, S.L. Autonomic function in the neonate. **Psychosom. Med.**, 1955, **17**, 269-273.
 77. Sears, R.R., & Sears, P.S. Minor studies of aggression : V. Strength of frustration-reaction as a function of strength of drive. **J. Psychol.**, 1949, **9**, 297-300.
 78. Sherman, M. The differentiation of emotional responses in infants : I. Judgments of emotional response from motion-picture views and from actual observation. **J. comp. Psychol.**, 1927, **7**, 265-284.
 79. Sherman, M. The differentiation of emotional responses in infants : II. The ability of observers to judge the emotional characteristics of the crying of infants and of the voice of the adult. **J. comp. Psychol.**, 1927, **7**, 335-351.
 80. Sherman, M., & Sherman, I.C. Sensori-motor responses in infants. **J. comp. Psychol.**, 1925, **5**, 53-68.

81. Sherman, M., Sherman, I. C., & Flory, C.D. Infant behavior. **Comp. Psychol. Monogr.**, 1936, **12**, No. 4.
82. Shirley, M.M. The first two years, a study of twenty-five babies. Vol. I. Postural and locomotor development. **Inst. Child Welf. Monogr.**, Ser. No. 6. Minneapolis : Univer. of Minn. Press, 1933.
83. Shirley, M.M. The first two years, a study of twenty-five babies. Vol. II. Intellectual development. **Inst. Child Welf. Monogr.**, Ser. No. 8. Minneapolis : Univer. of Minn. Press, 1933.
84. Shirley, M.M. The first two years, a study of twenty-five babies. Vol. III. Personality manifestations. **Inst. Child Welf. Monogr.**, Ser. No. 8. Minneapolis : Univer. of Minn. Press, 1933.
85. Spitz, R.A., & Wolf, K.M. The smiling response : A contribution to the ontogenesis of social relations. **Genet. Psychol. Monogr.**, 1946, **34**, 57-125.
86. Spock, B. **The pocket book of baby and child care**. New York : Pocket Books, 1950.
87. Steggerda, M., & Hill, J.J. Eruption time of teeth among whites, Negroes, and Indians. **Amer. J. Orthodontics and Oral Surgery**, 1942, **26**, 327-335.
88. Stubbs, E.M. The effect of the factors of duration, intensity, and pitch of sound stimuli on the responses of newborn infants. **Univer. Iowa Stud. Child Welf.**, 1934, **9**, No 4, 75-135.
89. Terman, L.M., et al. **Genetic studies of genius**. Vol. I. **Mental and physical traits of a thousand gifted children**. Stanford, California : Stanford Univer. Press, 1925.
90. Terman, L.M., & Tyler, L.E. Psychological sex differences. In L. Carmichael (Ed.), **Manual of child psychology** (2nd ed.). New York : Wiley, 1954.
91. Thompson, G.G. **Child psychology : growth trends in psychological adjustment**. Boston : Houghton Mifflin, 1952.
92. Thompson, H. Physical growth. In L. Carmichael (Ed.), **Manual of child psychology** (2nd ed.). New York : Wiley, 1954, 292-334.
93. Watson, E.H., & Lowrey, G.H. **Growth and development of children**. (3rd ed.). Chicago : Yearbook Publishers, 1958.
94. Watson, J.B. **Psychology from the standpoint of a behaviorist**. Philadelphia : Lippincott, 1924.
95. Wolff, P.H. Observations on newborn infants. **Psychosom. Med.**, 1959, **21**, 110-118.

الفصل الخامس

التعلم

أكدنا فيما سبق أن سلوك الطفل محصلة معقدة لشيئين أولهما طبيعته البيولوجية وثانيهما التعلم الذي ينتج من تفاعل الطفل مع بيئته عامة وبيئته الاجتماعية بصفة خاصة . ونؤكد على البيئة الاجتماعية لأن الناس يكون بعضهم بالنسبة لبعض المصادر الأولية للدوافع والمخاوف والاثابة وأكثر ما نجد عند الطفل من رغبات ومهارات وقيم ومخاوف واتجاهات إنما يكتسبونه بالتعلم . ثم إن ما يتعلمه الفرد من اتجاهات ودوافع يؤثر بدوره في اختياره لمهنته واختياره لتريك حياته وأدائه في المدرسة ؛ بل وكذلك في نوع الأعراض التي قد تطرأ عليه إن أصابه الاضطراب الانفعالي في يوم من الأيام . لهذا يجمع بنا ها هنا أن نقف قليلا لنناقش كيفية حدوث عملية التعلم عند الطفل . فإن التعرف على المبادئ النظرية للتعلم يساعد الطالب على فهم السبب الذي يجعل الطفل يستلك على النحو الذي يستلك عليه ، كما يعينه على أن يتنبأ بسلوك الطفل في المستقبل .

ماهية التعلم ؟

التعلم في أبسط تعريف هو قيام رابطة أو صلة بين مشر ما واستجابة معينة بعد أن لم يكن لمثل هذه الرابطة كيان من قبل حدوث التعلم . والمشر يسمى في اصطلاح نظرية التعلم بالامارة (cue) . والامارة تعرف بأنها كل مشر متميز محدد من شأنه أن تتصل أو ترتبط به استجابة ما (33) . ولهذا كان ضوء المرور وصورة وجه الأم أو صوتها ، بل والمثيرات الداخلية من قبيل الأفكار والتخيلات والمشاعر وأحاسيس الجسم أنواعا من الأمارات التي يستطيع المرء أن يتعلم عددا من الاستجابات لها .

كذلك للاستجابات عدة أنواع . فهي إما أن تكون أعمالا حركية مثل الكلام والمتى وضرب كرة القدم ، أو استجابات نفسية مثل خروج العرق على سطح الجلد أو التغير في نبض القلب أو الأفكار أو التخيلات . لكن من الواجب هنا أن نتفطن الى أن هذه الاستجابات الداخلية (الباطنية) مثل التفكير والمشاعر إما أن تؤدي وظيفة الأمارات وإما أن تكون بمثابة

الاستجابات . ومعنى هذا أن كل ما سقناه من الأمثلة على السلوك مثل حل المشكلات أو حفظ القصائد إنما ينطوى على سلسلة متصلة معقدة من الأمارات والاستجابات .

والآن ننظر في مثال بسيط من الأمثلة على التعلم . في التجارب التي أجراها بافلوف الفيزيولوجى الروسى والتي أصبحت الآن من المأثور الكلاسيكى فى العلم ، تم تعليم أحد الكلاب كيف يستجيب بسيلان اللعاب لامارة معينة هى صوت جرس ذى أزيز . وقد تيسر هذا عن طريق المزاوجة بين تقديم صوت الجرس وتقديم الطعام . والطعام مثير يؤدي بفطرته (أعنى بلا تعلم) إلى استجابة سيلان اللعاب . وسيلان اللعاب لا يحدث عادة لامارة الجرس من قبل أن يتحقق التعلم . ولكنه يترنّب على المزاوجة بين صوت الجرس والطعام أن يصبح صوت الجرس بمفرده قادراً على إثارة استجابة سيلان اللعاب . وبعبارة أخرى يقال أن رابطة ما أو صلة معينة قد تم تعلمها بين أمارة الجرس واستجابة سيلان اللعاب ، بعد أن لم يكن لهذه الرابطة وجود من قبل حدوث عملية التعلم .

ثم نتمعن الآن فى مثال آخر أكثر تعقيداً . فقد درست دورونى ماركيز (٣٢) أولى عمليات التعلم التى تتم عند الرضيع والتي تتصل بعملية التغذية . واستخدمت عشرة أطفال رضع تتراوح أعمارهم بين اليومين والتسعة أيام وكانت تدق جرساً ذا أزيز على مسمع منهم من قبل أن تقدم التغذية اليهم بخمس ثوان . وبعد خمسة أيام من بدء التدريب تبين أن ثمانية من هؤلاء الرضع العشرة قد أخذت تظهر عليهم استجابات الامتصاص وفتح الفم بمجرد سماعهم للأزيز . كذلك لاحظت دورونى ماركيز أن صوت الأزيز صار يميل إلى الانتفاص من البكاء والنشاط العام . على أن التجربة تضمنت كذلك أربعة من الرضع كانوا يسمعون لصوت الأزيز من غير أن تقدم لهم التغذية مباشرة ، فلم يبد عليهم الامتصاص وفتح الفم استجابة للأزيز . وبالاختصار نقول أن الرضع فى المجموعة الأولى تعلموا الامتصاص لامارة الأزيز نتيجة للمزاوجة بين صوت الأزيز والتغذية .

ومثال آخر أكثر تعقيداً على التعلم . ذلك ما لوحظ من أن تقديم زنبور أو مديّة طويلة للطفل خلال الستة الأشهر الأولى من الحياة لا يثير استجابة ثابتة معينة عند الطفل ، على حين أن هذه المثيرات بعينها تميل فيما بعد ذلك من مرحلة الطفولة إلى اظهار استجابات الخوف والتراجع عند معظم الأطفال . وكذلك نقول أن الطفل قد تعلم أن يتجنب هذه المثيرات نتيجة لما خبره من أذى بدنى أو ألم بسبب هذه الأشياء أو نتيجة لما وجه إليه من تحذيرات منها .

والأطفال كذلك يتعلمون الامتصاص استجابة لأماره الزجاجة ، والبكاء اذا ما هددوا بالعقاب ، والتلفظ بكلمة « أربعة » اذا ما سئلوا عن حاصل صرب ٢ في ٢ . كما أن الأفكار والصور عند الطفل قد تؤدي وظيفة الأمارات التي ترتبط بها الاستجابات ، ولو أن هذا قد لا يبدو واضحاً جلياً . ألسن ترى الطفل يتعرض لحادثة تخيفه وتفزعوه وتسبب له القبيء ، ثم تعاوده صورة هذه الحادثة أو ذكرها بعد ذلك فاذا بالصورة أو الذكرى تصبح بمثابة أماره تثير الخوف والقبيء .

ما الذي يدعو الطفل الى التعلم ؟

لماذا يتعين على الطفل أن يتعلم شيئاً ما ؟ وهل التعلم يمضي وبتم بصورة تلقائية بسبب التكوين الفطري للكائنات الحية ، أم أن هناك ظروفاً خاصة تعين على عملية التعلم وتزيد منها ؟ أو بعبارة أخرى هل هناك مبادئ خاصة تقويم بتحديد الظروف التي يتم فيها التعلم والأشياء التي يتم تعلمها ؟

الواقع أن هناك عدداً من هذه المبادئ الخاصة ولو أنه لا تزال أمامنا عدة مشكلات لم نعلم بعد بحلها . من هذه المبادئ الأساسية للتعلم مبدآن أحدهما يتصل بالدوافع والثاني متعلق بالتدعيم . وهذان المبدآن ينصان على أن التعلم يزداد احتمال وقوعه ١ - إذا كان الكائن الحي ذا رغبة في الحصول على هدف معين (أعني حين يتحقق عنده دافع ما) و ٢ - إذا كانت الاستجابة التي يقوم بها تؤدي الى تحصيله لهذا الهدف (أعني ان كانت هذه الاستجابة بحيث تلقى المثوبة أو التدعيم) . أي أن التدعيم يشبع الدافع .

فلو كنا بصدد موقف يتعلم فيه الطفل الامتصاص استجابة لأماره الزجاجة ، كان الجوع بمثابة مصدر الدافعية وكان التدعيم عبارة عن الحليب اللبن الذي يتلقاه .

طبيعة التدعيم :

إذا كانت الاستجابات للأمارات بحيث تؤدي الى نتائج معينة ترتب على ذلك أن يكون من السهل تعلمها . لكنها إذا كانت تؤدي الى نتائج أخرى ترتب على ذلك أن يصبح من الصعب تعلمها أو الى عدم تعلمها على الإطلاق . والنتائج التي تسهل عملية التعلم وتيسرها تسمى بالاثابات أو بلغة أقرب الى الاصطلاح الفني بالتدعيم .

ونحاول فهم هذه المشكلة بأن نتدبر مثالا مألوفاً منذ أمد طويل عند علماء النفس لنفرض أننا وضعنا حيواناً جائعاً عند قاعدة متاهة على شكل حرف (Y) ، ثم وضعنا الطعام عند الطرف الأيسر من حرف (Y) ولم نضع شيئاً عند الطرف الأيمن . عندئذ نجد أن الحيوان يحصل على الطعام إذا هو اتجه يساراً عند نقطة الاختيار في المتاهة ولا يحصل على شيء إذا هو اتجه يميناً . فإذا طال تعرض الحيوان لهذا الموقف تعلم أن يستجيب بالاستدارة إلى اليسار إذا واجهته الأمانة البصرية الكائنة في نقطة الاختيار من المتاهة . كذلك بينت التجارب المماثلة أن الحيوانات والناس من شأنها أن تتعلم الاستجابات التي تؤدي إلى إشباع العطش أو الجوع أو إلى الانتعاش من الألم البدني أو إلى الانتعاش من حدة الخوف أو القلق .

فما الذي يمكن استخلاصه من هذه التجارب إذن ؟ لعلنا نلاحظ أن الحيوان أو الإنسان كان يتعرض للموقف وهو في حالة من الاستتارة القوية - في كل مرة من المرات - قد تصدر عن آلام الجوع أو العطش أو عن تنبيه مستقبلات الألم كما في حالة استخدام الصدمة الكهربائية أو اللسع بالحرارة الشديدة ، وأنه كان يقوم باستجابة تؤدي إلى تخفيض الاستثارة القوية الشديدة أو استبعادها . أعني أن الاستجابة التي تؤدي إلى تخفيض في الاستثارة الشديدة يميل الكائن إلى تعلمها . ولذلك فقد أدت أمثال هذه الدراسات ببعض علماء النفس إلى اعتقاد أن الدافع عبارة عن زيادة في الاستثارة وأن التدعيم عبارة عن نقص أو هبوط في حدة الاستثارة (9) .

صحيح بلاشك أن انخفاض شدة الاستثارة يلعب دوراً هاماً في أنواع كثيرة من التعلم . لكنه من الصحيح كذلك أن الأدلة التجريبية المتزايدة تدلنا على أن هناك مواقف كثيرة تكون فيها زيادة شدة الاستثارة بدلاً من انخفاضها بمثابة عامل التدعيم الذي يؤدي إلى التعلم (17, 22, 29) . ذلك أن باحثاً (27) تبين له أن الفئران إذا وضعت في الظلام يزداد ضغطها للرافعة إن كان الضغط على الرافعة يؤدي إلى إضاءة خافتة عما إذا كان الضغط لا يؤدي إلى زيادة ما في الاستثارة البصرية .

كذلك وجد هارلو (11, 13) أحد المشتغلين بعلم النفس في جامعة ويسكونسن ، أن القردة التي قد أحسنت تغذيتها تتعلم حل المعضلات الميكانيكية - المعقدة (التي تتضمن أنواعاً مختلفة من الخطافات والمفاصل ونحوها) إن كان هذا النشاط لا يؤدي إلى شيء أكثر من إتاحة الفرصة للقردة للاطلاع على جوانب من العمل أو المختبر (أي إلى زيادة في الاستثارة البصرية) .

وفي الدراسات التي أجريت على الانسان أشار پياچيه (44) وآخرون غيره الى الحماس الذي يندفع به الرضع وصغار الأطفال ممن حسنت العناية بهم - الى تعلم بعض مقتضيات النمو مثل اللعب بالشخشيخة وركل الحبل الممتد من فوق المهد أو الوقوف في المهد . ومعلوم أن هذه ألوان من السلوك تؤدي الى زيادة الاستثارة ؛ لكنه يسهل تعلمها مع ذلك . الواضح اذن في كل هذه الحالات أن ازدياد الاستثارة يسهل بدلا من أن يعوق عملية التعلم .

بل ان هناك بعض الأدلة التي تشير الى أن انعدام الاستثارة عند الانسان والحيوان على السواء قد يبلغ أحيانا في ايلامه مبلغ ازدياد الاستثارة واشتدادها (3) . ففي دراسة أجريت بجامعة ماكجيل ، طلب الى عدد من الطلاب الجامعيين ألا يعملوا شيئا البتة لقاء عشرين دولارا في اليوم . كانوا يستلقون في الأسرة المريحة أربعا وعشرين ساعة في اليوم . وكانت درجة الحرارة متالية ثابتة . كما كانت عيونهم وآذانهم وأيديهم مسدودة بقصد الانتقاص الى أدنى حد من تنوع الاستثارة . لكن هذه الحالة - وان بدت في ظاهرها لبعض القراء ممن تبهظهم الدروس والامتحانات أمرا محبوبا - بلغ من وطأتها على الطلاب أنهم لم يتحملوها أكثر من يومين أو ثلاثة . أعنى أنهم جعلوا يشتهون تنوع الاستثارة وتفابير المشيرات اشتهاا ملك عليهم نفوسهم وأفكارهم .

ازدياد الاستثارة مقابل تناقصها :

فكيف لنا الآن أن نوفق بين هاتين الطائفتين من النتائج ؟ أو هل التوفيق بينهما أمر ميسور ؟ ان دراسات التعلم تحت ظروف شدة الجوع أو العطش أو الألم تبين أن الكائنات الحية تتعلم الأشياء التي من شأنها أن تنتقص من الاستثارة . كذلك نجد أنه حين تكون الاستثارة القائمة قليلة جدا ، كما في حالة الطفل الضجر فيما بعد الظهيرة من يوم مطير ، أو حالة طفل رضيع مستلق وحده في المهد ، قد يتم تعلم الاستجابات التي تؤدي الى ازدياد الاستثارة . وهكذا نرى أن التسدعيم قد يكون ازديادا في الاستثارة في بعض الأحيان أو تناقصا في الاستثارة في بعض الأحيان الأخرى .

على أنه ينبغي أن نشير الى أن كثيرا من الباحثين يتوفرون الآن على دراسة أمثال هذه المشكلات . لكننا مع ذلك ولحسن الحظ لسنا بحاجة الى انتظار ما تسفر عنه نتائج هذه الأبحاث المستقبلية من قبل أن نمضي الى فهم عملية التعلم عند الطفل . اذ أن كلا من الأبحاث التجريبية والملاحظات الاكلينيكية قد زودتنا - كما سنرى فيما بعد - بالمعلومات

عن أنواع التدعيم ذات المفعول في اشباع دوافع الطفل والتي تؤدي الى التعلم الفعال ، وان كنا لا نزال نجهل لخصائص الاساسية لهذه الأنواع من التدعيم .

خلاصة المبادئ الأساسية :

لابد لى يتم التعلم من ان يكون هناك متير متميز واضح أو اشارة واستجابة معينة . كذلك مما يسهل حدوث التعلم أن يكون هناك دافع معين - من جوع أو عطش أو رغبة في الاستطلاع - ثم اثابة أو تدعيم . على أن بعض المستغلين بعلم النفس يذهبون الى أن العبارة الأخيرة ليست صحيحة دائما (اعنى أنهم يذهبون الى أن بعض أنواع التعلم قد تحدث من غير أن تكون هناك دوافع أو اثا) لكننا مع ذلك نؤمن بأن الدوافع والاثابة أمور من شأنها أن تسهل قيام أكثر أنواع التعلم الاجتماعي . ولهذا يبدو لنا من المهم الآن أن نقوم بمناقشة معانى هذه المفاهيم في شيء أكبر من التفصيل والتوسع .

مصادر الدافعية (أو الدفع) :

كلمة الدفع لفظة عامة تشير الى ما قد يكون لدى الكائن الحي من حاجات أو أهداف أو رغبات تستثيره وتحفزه الى النشاط . وبالتفصيل نقول ان هناك حاجات فطرية أو كما تسمى عادة بالحاجات الأولية . وهذه الحاجات الفطرية أو الأولية تتضمن حاجات شتى - مثل الطعام والدفع والأكسجين - لابد من اشباعها حتى يتسنى للكائن العضوى أن يحتفظ بحياته .

والحاجة الأولية ينظر اليها على أنها حالة داخلية عند الكائن العضوى، لا على أنها استعداد للاستجابة ، ومعنى هذا أن على الطفل أن يتعلم الأكل أو البحث عن الطعام حين يشعر بالجوع . صحيح أن الطبيعة تيسر الأمر في بعض الأحيان بأن تزود الكائن الحي باستجابة تكون ملائمة متناسبة مع الحاجة . بمعنى أنك تجد استجابة الامتصاص تستثار دائما كلما وضعت الحلمة في فم الرضيع . لكن الذى لاشك فيه أن الرضيع يتعلم الامتصاص الفعال الكفاء كلما ازداد دربة ومرانا ، كما انه يتعلم بتقديم العمر الشرب من الكوب والأكل بالمعلقة .

والحاجات تضطر الكائن في بعض الأحيان الى التماس اشباعها . لكننا مع ذلك نلاحظ أن الكائن الحي يكون مضطرا عادة الى تعلم الاستجابة التى تكون أفعال وانجع في اشباع الحاجة .

نم ان هناك بالطبع حاجات اخرى بالاضافة الى الحاجات الأولية . فانك لا تجد اساسا فطريا البتة لحاجة الانسان الى المركز الاجتماعى ، والى الامن والطمأنينة ، والى حب امه له ، والى النقود ، والى تقبل اصدقائه له . وانما هذه حاجات متعلّمة ، وان كانت تشترك مع الحاجات الأولية فى أنها قد تستخدم بعد ذلك كدوافع فى عمليات التعلم المستقبلية . أضف الى ذلك أن الحاجات المتعلّمة شأنها شأن الحاجات الأولية فى أن على الفرد أن يتعلم طائفة من السلوك حتى يتيسر له اشباعها . بل ان من المصادر الشائعة للتوتر والقلق عند الناس هو الوجود الدائم لحاجة من الحاجات المتعلّمة (مثل الحاجة الى الحب أو السيطرة أو الى المركز الاجتماعى) من غير أن تكون هناك وسيلة ما لاشباعها . والمشتغلون بدراسة الشخصية يسمون هذه الحاجات المتعلّمة بالدوافع . والدافع يعرف بأنه رغبة متعلّمة فى هدف معين (مثل المال أو الحب أو التقبل) ، كما أن الدافع يسمى عادة بذلك الهدف الواضح الذى يسعى اليه السلوك .

على أن القارىء من حقه أن يسأل ، « وكيف أستطيع أن أحكم بأن فردا ما عنده دافع نحو هدف معين ؟ » الواقع أن من أحسن الوسائل الفنية المسورة لدينا حاليا هى أن نستدل على وجود الدافع من ملاحظتنا لسلوك الفرد حين نخرمه من هذا الهدف . ذلك أن حرمان الفرد من الهدف الذى يكون عنده دافع الى تحصيله يؤدى الى أثرين فى سلوكه . اما الأثر السلوكى الأول فهو أن سلوك ذلك الفرد يتغير نتيجة للحرمان كما أن السلوك الجديد يعكس من العلامات ما يدل على أن الفرد يسعى نحو هدف معين . وأما الأثر الثانى فهو أن السلوك الجديد الذى يؤدى الى تحصيل الهدف يكون تعلمه بعد وقوع الحرمان من الهدف أكثر سهولة وكفاية منه قبل حدوث الحرمان .

ونوضح هذا المبدأ بمثال من سلوك طفل فى الثانية من عمره . نحن نفترض عادة أن الطفل فى هذه السن يكون قد اكتسب حاجة قوية الى أمه ، بمعنى أنه يرغب فى وجودها وأن رؤيته لها وإدراكه لوجودها يحقق عنده شيئا من الاشباع ، كذلك نحن نفترض أن طفل الثانية من العمر لا يحتمل أن تكون لديه رغبة جارفة فى تأمل لوحة من لوحات بيكاسو تكون معلقة على جدار غرفة الجلوس فى بيته ، ولعلنا نستطيع أن نختبر صحة هذه الفروض بأن نرقب سلوك الطفل بعد استبعاد أمه واستبعاد اللوحة . السنا نرى الطفل بعد أن تغادر أمه الغرفة وقد عمد الى البكاء والاضطراب فى الغرفة والبحث عن هدفه المفقود أعنى أمه . على حين أن استبعاد اللوحة من الغرفة لا يمكن أن يؤدى الى مثل هذا السلوك .

نم لنفترض أكثر من ذلك أننا نريد تعليم الطفل استجابة جديدة من قبيل فتح الباب . أننا نتوقع عندئذ أن يكون تعلم الطفل لهذه الاستجابة الجديدة أسهل اذا كانت هذه الاستجابة الجديدة من شأنها أن تتيح للطفل رؤية أمه مما اذا كانت تتيح له رؤية اللوحة . أضف الى ذلك أن هذه الاستجابة يتم تعلمها بسرعة أكبر ان كان الطفل قد حرم من وجود أمه لمدة نصف ساعة مما لو كان قد حرم وجودها عدة دقائق فقط . أما ان كانت استجابة فتح الباب لا تؤدي الا الى رؤية لوحة بيكاسو لما كان من المتوقع أن تختلف السرعة التي يتم بها تعلم الاستجابة . على أن هذه الأمثلة وان بدت أمثلة تافهة ، الا أن الآباء مع ذلك يقومون على الدوام باستنتاجات عن الدوافع كلما بدا على أطفالهم تغير مفاجيء ملحوظ في سلوكه - من فيسيل البكاء أو ازدياد حركته واضطرابه بعد الهدوء والسكون - عندئذ نجد الأم وقد تساءلت بفطرتها - « ترى ماذا يريد ؟ » وجعلت تبحث عن شيء تظن أنه سيرضى الطفل .

ونلخص ما سبق فنقول أننا نستدل على وجود دافع نحو هدف ١ - أن كان الحرمان من هذا الهدف يؤدي الى تغيرات في السلوك ؛ ٢ - أو أن كان من الممكن استخدام هذا الهدف بمثابة « طعم أو مصيدة » أو اثابة لتدعيم تعلم سلوك جديد .

مصادر الاثابة :

تعرف الاثابة أو التدعيم بأنها طائفة الوقائع التي تسهل التعلم . ذلك أن الاستجابة ان كانت تؤدي الى واقعة أو حالة من شأنها أن تشبع الحاجة ، ترتب على ذلك أن تؤدي هذه الواقعة (التي تسمى اثابة) الى تقوية الاستجابة . مثال ذلك أن صراخ الطفل الجائع أن كان يؤدي الى تقديم الغذاء مباشرة له ، جاز لنا أن نقول ان استجابة البكاء أو الصراخ نتقوى وتتدعم لأنها تؤدي الى هدف الطعام المثير .

والطعام والماء والنوم والدفع تسمى بالاثابات الأولية لأنها تشبع حاجات أولية . لكن هناك مع ذلك أدلة تشير الى أن هناك عدة أنواع معينة من المثيرات سارة أو مشبعة بطبيعتها ، وان لم تكن لازمة من أجل بقاء الكائن الحي واحتفاظه بحياته . من ذلك استثارة المنطقة التناسلية والاتصال اللمسي بالنسبة للرضع وهذه المثيرات تعد ألوان ثواب فطرية أو غير متعلمة على أساس أن الاستجابة التي تعقبها هذه الطائفة من المثيرات تزداد قوة . ولذلك نقول ان هناك أنواعا أولية من الاثابة ليست مرتبطة ارتباطا مباشرا بالحاجات الأولية (أعني بتلك الحاجات المتصلة باحتفاظ الفرد بحياته) .

وكما أن هناك حاجات أو دوافع متعلمة (من قبيل الشهرة والتقبل والنقود) نجد هناك أنواعا متعلمة من الانابة . من ذلك أن راديو الترانزستور ليست له قيمة اثنائية (reward value) بالنسبة للرضيع ولا بالنسبة لساكن الأحراش وإنما القيمة الاثنائية لهذا الشيء أمر ينبغي تعلمه . ففي حالة الدافع الى التحصيل الأكاديمي قد يصبح الثواب شيئا من قبيل الحصول على درجات عالية في التقرير المدرسي . كذلك في حالة حب الطفل لأمه ، نجد الانابة المتعلمة هي وجود الأم . والانابة المتعلمة نحدد بأنها طائفة من المثيرات قد اكتسبت قيمة موجبة بسبب أنها تشبع دافعا من الدوافع . ولهذا فإن الاثبات المتعلمة تؤدي وظيفة (incentives) الحوافز ، كما أن كل استجابة تؤدي الى الحصول على اثنابة متعلمة تدعم وتزداد قوة .

والمثيرات لا تكتسب قيمة اثنائية الا اذا ارتبطت بوقائع قد أصبحت بمنزلة الاثبات . والأمثلة الطريفة التي تبين لنا كيف أن النقود تكتسب قيمة اثنائية حتى بالنسبة للحيوان قد أوردها ولف (54) وكاولز (7) . وهم وإن كانوا قد استخدموا (فيشات البوكر) للسهولة واليسر إلا أن المبدأ واحد في حد ذاته . وقد لخص ميلر نتائج تجاربهم كما يلي :

« أراد كاولز أن يخلع على الفيشات (فيشات البوكر) قيمة اثنائية ، فجعل يدرّب الشمبانزيات الجائعة على أن تضع هذه الفيشات في صناديق البيع الآلية لتحصل على حبة من الزبيب مقابل كل فيشة . ثم أراد أن يختبر القردة اختبارا مبدئيا وأن يزيد من تثبيت القيمة الاثنائية ، فأخذ يكرر طريقة ولف في أن يقتضى من الشمبانزي أن تكد وتعمل من أجل الحصول على الفيشة بأن تشد ذراعا تحمل وزنا له ثقله . كذلك كان يسمح للشمبانزيات في بادئ الأمر أن تحول الفيشة مباشرة ورأسا الى حبة زبيب ، ولكنه أخذ بعد ذلك يضطر القردة الى أن تدخر عشرين فيشة من قبل أن تتمكن من صرفها .

ثم أراد المجرب أن يتعرف على ما اذا كانت فيشات البوكر يمكن استخدامها كاثابة متعلمة ، فأخذ القردة الى غرفة أخرى حيث وجدت نفسها بازاء صندوقين . فإن هي فتحت الصندوق الواقع الى يسارها وجدت إحدى الفيشات ، أما ان وجدت الصندوق الواقع الى يمينها وجدتته فارغا ولم تحصل على شيء . وفي سرعة تعلمت القردة أن تفتح الصندوق الواقع الى اليسار على الرغم من أنه لم يكن يسمح لها أن تستبدل بالفيشات طعاما الا عند انتهاء فترة التدريب اليومية . ثم كان اليوم التالي فغير المجرب الاجراء وجعل يدرّب القردة على اختيار

الدندوق الواقع الى اليمين بدلا من اليسار لكى تحصل على ما تطلب من الفيشات .

وفي التجارب التالية قام المجرّب بتعليم القردة طائفة متنوعة من العادات التى هى اكثر تعقيدا . من ذلك ان المجرّب كان يتحكم فى القيمة الانائية لهذه الفيشات بأن يعطى للحيوان فيشة من النوع الذى ارتبط بالطعام ان استجاب الحيوان للاستجابة الصحيحة وفيشة من لون آخر مختلف تعلم الحيوان أنه لا يمكنه أن يستبدل بها طعاما ان هو استجاب استجابة غير صحيحة . وقد دلنا تعلم الحيوان للاستجابة الصحيحة تحت هذه الظروف ان القيمة الانائية للفيشة متوقف على ارتباطها السابق بالانابة الأولية وهى الحصول على الطعام عند الجوع (34, 454).

والنقود تكتسب قيمتها الانائية عند الأطفال بنفس الطريقة التى تتم بها فى تجارب الشمبانزى . ذلك ان النقود ذاتها لا تكتسب قيمة اثائية عند الطفل الا بعد ان يتبين له أن قروش أبيه ودراهمه يمكن أن يستبدل بها متعا أولية من قبيل أقماع الجيلاتى والحلوى واللان (العلك) . ولعلنا نلاحظ أن تعليم الشمبانزى ادخار عشرين فيشة من قبل ان يقوم بانفاقها فد لا يزيد فى صعوبته عن تعليم الطفل كيف يحتفظ بقروشيه ودراهمه الى أن يتجمع له منها قدر كاف « يشتري به ما هو فى حاجة اليه فعلا » .

والنقود بعد أن تكتسب قيمة اثائية ، يصبح من الممكن استخدامها للتدعيم ، لا لتدعيم استجابات من قبيل فتح الصناديق ، وانما لتدعيم استجابات أكثر نفعا ، مثل ترتيب الأسرة واخراج صفيحة القمامة من البيت ، أو شراء احتياجات الأسرة من الخبز والحليب وما الى ذلك . بل ان النقود قد تستخدم لتشجيع الطفل على أن يكون « ولد كويس » . وأما بالنسبة للكبار الراشدين فان النقود تدفع ما لا حصر له من الناس الى أن يشتغلوا ببناء المنازل أو السير على الحبل فى السيرك أو صيد الثعابين الخ .

على أن هناك أمثلة أخرى عديدة على الاتابات المتعلمة فى حضارات الانسان ومجتمعاته . من ذلك أن المبداليات والكؤوس والدرجات العليا فى المدرسة ، والربى على الظهر ، وحق استخدام سيارة الأسرة والترقيات والعلاوات يمكن أن يكون لها قيمتها الانائية . ومن البديهي أن الشيء لا يمكن أن يؤدى الى انابة الا اذا كان لدى الكائن الحى دافع نشط يمكن اشباعه بالحصول على هذا الشيء . ولعل هذا أوضح ما يكون بالنسبة للاتابات الأولية . فانا لا نفكر أبدا فى تقديم الطعام للفرد العطشان ، أو

في تقديم الموضوع الجنسي للرجل الذي يشكو شدة الجوع من أجل أن
نثيبه . على أن هذا المبدأ لا يكون واضحاً ظاهراً على الدوام في حالة
الاثابات المتعلمة . مثال ذلك أننا كثيراً ما نفترض أن بعض الأشياء المعينة
مثيبتة في ذاتها بالنسبة لكل الأطفال بسبب أنها تستخدم كمثيبتات لمعظم
الأطفال . لكنه لما كان الأطفال يختلفون فيما بينهم من حيث ما مر بهم
من خبرات تعلم ، وجدنا الأطفال يختلفون فيما بينهم كذلك من حيث
الدوافع . ولذلك نجد أن المثيبتات الواحدة لا تشبعهم جميعاً بدرجة
واحدة . من ذلك أن المدح قد يفيد كثيراً في اثابة الأطفال الذين هم في
حاجة الى التقبل الاجتماعي ولا يفيد بالنسبة للأولاد الذين هم في حاجة
طاغية الى أن يقنع نفسه ويقنع الآخرين بأنه « ولد غضنفر » لا « الطفل
المدلل من أمه » . كذلك لا يمكننا أن نتوقع من الطفل الغنى الذي هو
بحاجة الى الحب والتقبل أن يتعلم شيئاً عن طريق تقديم المال اليه على
سبيل الاثابة . كما أنه من المتعذر علينا أن نحمل المراهق الريفى - الذى
لا يتسوقه أن يتعرف على ما يدور في المحافظة المجاورة - على الانخراط
في سلاح البحرية بأن نعدهم بمباهج السفر والمغامرات . وعلى الجملة
نقول ان الشيء لا يكون مثيباً الا ان كان يمكن استخدامه الى درجة ما على
الأقل في اشباع حاجة او دافع نشط .

الى هنا نكون قد عرفنا وحددنا العوامل الأربعة الأساسية في
التعلم . أعنى أنه لابد لكى يتم التعلم في معظم الحالات ، لا في جميعها على
الأرجح ، من أن يكون هناك مشير أو اشارة ثم استجابة ثم حاجة او دافع
ثم اثابة . لكن هناك مع ذلك عدداً من المبادئ الاضافية التى لابد من
التعرف عليها وفهمها حتى نتمكن من تحليل تفاصيل السلوك المتعلم
تحليلاً مفصلاً .

منحنى التدعيم :

ينص هذا المبدأ على أنه كلما أعقبت الاثابة استجابة الحيوان بصفة
مباشرة ، ازدادت قوة الرابطة بين الأمانة والاستجابة (21) .

فلو فرضنا أننا نريد تعليم الطفل أن ينظر الى اليسار ثم الى اليمين
من قبل أن يعبر الشارع ، لوجب علينا ، بمقتضى هذا المبدأ الذى ذكرناه ،
أن نقوم باثابة استجابة النظر والتطلع بمجرد حدوث الاستجابة (منحنى
التدعيم) . ولو أننا اتبعنا هذا الاجراء ، لازداد احتمال تعلم الطفل القيام
بالاستجابة الصحيحة مما لو تأخرنا في تقديم الاثابة وانتظرنا الى أن ينتهى
الطفل من لعبه ويعود الى البيت .

المواقف الجديدة - مبدأ التعميم

الطفل الذى تعلم أن يمضى الى الثلاجة في بيته ليلتمس شيئاً من الطعام عند الجوع ، يتوقع منه حين يحس بالجوع في بيت جدته أن يسعى الى الثلاجة كذلك . كما أن الطفل الذى تدرب على تجنب المدفأة الحارة أو الموقد المشتعل في بيته من شأنه كذلك أن يميل الى تجنب المدافئ والمواقف في غير ذلك من البيوت . فكيف يحدث هذا ؟ ان المثيرات والأمارات ليست متطابقة متساوية تماماً في كل من البيتين . ولماذا لا يضطر الطفل الى تعلم الاستجابة مرة أخرى في هذا الموقف الجديد ؟ الاجابة عن هذا السؤال تتطلب افراض مبدأ آخر هو مبدأ تعميم المثير . وهذا المبدأ ينص على أنه اذا كانت الاستجابة قد تم تعلم القيام بها في مواجهة مثير أو اشارة ، يصبح من المحتمل وقوعها في مواجهة المثيرات المشابهة . وكلما زادت المشابهة من المثيرات الأصلية والمثيرات في الموقف الجديد ، زاد احتمال وقوع الاستجابة .

العوامل التى تحدد التشابه بين المثيرات

لا شك أن عوامل اللون والحجم والشكل ذات أهمية بالنسبة للأشياء . بمعنى أن الطفل الذى تعلم أولاً أن يمد يده الى زجاجة الرضعة الزرقاء يكون أكثر ميلاً الى التماس زجاجة بنفسجية منه الى التماس زجاجة حمراء . لكن الطفل يتعلم اللغة بعد ذلك وعندئذ تصبح الرموز اللفظية التى نطلقها على الأشياء بمثابة العوامل الأساسية التى تحدد التشابه . أو بعبارة أخرى نقول ان الاسم الذى يطلق على الشيء هو أهم الأسس التى تحدد عملية التعميم .

فكلمة « كلب » مثلاً تعنى عند الراشد من الكبار كل أنواع الكلاب التى تتفاوت في الشكل فيما بين الأفغانى الأبيض واليكنجيز الضئيل . وذلك على الرغم من أن القطرة أقرب من الأفغانى الأبيض الى اليكنجيز الضئيل من حيث الخصائص المادية الموضوعية . ولهذا نقول ان الطفل اذا تعلم تعميم الاستجابة التى يستجيب بها للكلب من نوع (الكولى) الى تلك الأنواع من الكلاب التى تكون شبيهة شبيهاً مادياً فقط بالكولى ، ترتب على هذا أن يصبح الطفل محدود بالنسبة لأنواع الحيوانات التى يستجيب لها بوصفها كلاباً . ذلك لأنه من غير المحتمل أن ينصب التعميم على استجابة تعلمها الطفل للكلب من نوع الكولى بحيث تشمل الكلاب من نوع اليكنجيز الضئيل على أساس من التشابه المادى بين النوعين فقط . أما ان كان الطفل قد علمه والده أن « الكولى » نوع من الكلاب ،

ترتب على هذا أن تصبح كلمة « كلب » جزءا من الموقف المثير الشامل ، شأنها في ذلك شأن الخصائص الجسمية للحيوان .

بحيث يصبح من المحتمل في المستقبل أن يقوم الطفل بتعميم الاستجابات التي تعلمها بأزاء الكولى الذى تربى في بيته (مثل الربت على ظهره ، وتوقع النباح منه) بحيث تشمل كل أنواع الحيوان التى تشبه الكولى في خصائصه الجسمية ، بل وكذلك كل أنواع الحيوانات التى تطلق عليها كلمة « كلب » . وقد اصطلح علماء النفس على تسمية الحالات التى يكون فيها الرمز اللفوى (مثل كلمة كلب) أساسا للتعميم بالتعميم المتعلم أو الذى تتدخل فيه عوامل متوسطة (learned or mediated)

وكلما اقترب الطفل من سن دخول المدرسة الابتدائية اخذت اللفة تصبح أهم مصادر الأمارات والمنبهات عنده وأصبحت الأشياء التى لها أسماء متشابهة (معانى متشابهة) تكون الأساس الذى تقوم عليه عمليات التعميم الكثيرة (46) . مثال ذلك أن الطفل أن تعلم استجابة احترام الناس الذين هم أكبر سنا ، أصبح من المحتمل أن يقوم بتعميم هذه الاستجابة بحيث تشمل كل الناس الذين يسميهم « أكبر سنا » ، بغض النظر عن جنسهم (من حيث الذكورة والأنوثة) . أو طول قامتهم أو وزنهم أو لون بشرتهم أو خصائصهم الجسمية عامة .

ومبدأ التعميم المتوسط هذا مبدأ هام - كما سنرى - في النمو وسوف نشير إليه كثيرا في مناقشتنا المستقبلية .

كما أن عملية التعميم ، كما انحنا الى ذلك من قبل ، ظاهرة في غاية النفع والأهمية بسبب أننا لا نكاد نجد موقفين مثيرين متشابهين تمام التشابه . بحيث أن الناس لا يكاد يمكنها أن تفيد من خبراتها السابقة ما لم تلجأ الى عملية التعميم . لكن هذا لا ينفي بالطبع أن التعميم قد تكون له جوانبه السلبية كذلك . مثال ذلك أن الطفل قد يتعلم أن يستجيب لمعلم ما بالاستياء بسبب قسوته ونبذه للطفل ، ثم تجده وقد عمم استجابة الاستياء والكراهية هذه للمعلمين الآخرين بصرف النظر عما اذا كان هناك ما يبرر هذه الكراهية أولا .

والتعميم في بادئ الأمر عملية تميل الى التوسع والانتشار . بمعنى أنك تجد الطفل الذى تعلم اطلاق لفظه « كلب » على ذلك الحيوان الذى يربى في منزله ، تجده وقد جنح الى اطلاق هذا اللفظ على كل حيوان ذى أربعة أقدام يراه في الشارع . وهكذا تجده يسمي أول بقرة أو أول حصان يقابله كلبا . ولكن مدى هذا التعميم يأخذ في انتفاص تدريجيا

حتى يقتصر الأمر في النهاية الى اطلاق هذا اللفظ اطلاقاً صحيحاً على الكلاب فقط . واصلاح هذا الميل المبدئي الى المبالغة في التعميم يعرف بعملية التمييز (33) وهي عملية تقوم على أساس استبعاد أو انطفاء الاستجابة التي صدرت عن التعميم الخطأ .

الانطفاء

الاستجابة التي يتعلمها الفرد لا تبقى بالضرورة على حالها من القوة . بمعنى أن الطفل قد يتعلم التماس زجاجة الرضاعة والسعى اليها ثم لا يعود يسعى اليها ولا يمد يده لها أن وجد نفسه لا يحصل على طعام منها . عندئذ نقول أن الاستجابة قد انطفأت . وفي هذا يقول ميلار ودولار « أن التدعيم » أساسى لبقاء العادة . ذلك أن الاستجابة المتعلمة اذا تكررت بدون تدعيم ، تعرض الميل الى القيام بهذه الاستجابة الى تناقص في قوته . وهذا التناقص يعرف .. بالانطفاء » (34) . وبعبارة أخرى نقول أن الاستجابة المتعلمة اذا لم تؤد الى اثابة ، فإن الأمر ينتهى الى استبعادها أو انطفائها .

لكن انعدام الاثابة ليس وحده السبب الذى يؤدي الى تناقص احتمال حدوث الاستجابة . وهذه العبارة الأخيرة تؤدي بنا الى الفكرة التى تسمى بالهرم الذى يتألف من عائلة واحدة من الاستجابات أو مدرج الاستجابات (a habit family hierarchy) .

التنظيم الهرمى للاستجابات :

نشير بهذه التسمية الى ما ثبت من أن الطفل يكون بمقدوره فى أغلب المواقف الجديدة القيام بطائفة متنوعة من الاستجابات . وأن كل واحدة من هذه الاستجابات تكون لها درجة معينة من القوة (أعنى أن كل استجابة لها درجة احتمال وقوع خاصة بها) كما أن القوة النسبية لكل واحدة من هذه الاستجابات تحدد لنا مدرج الاستجابات . على أنه كلما تقدم بالفرد العمر ، أخذ بعض الاستجابات تتناقص قوتها وأخذ بعضها الآخر يزداد قوة . أى أن مدارج الاستجابات تتغير بتقدم العمر . مثال ذلك أن الطفل يتعلم التماس زجاجة الرضاعة ومد يده اليها وامتصاص حلمتها لأن هذه الاستجابات تشاب . ولذلك كانت هذه الاستجابات أقرب الاستجابات الى الظهور حين يجوع الطفل . لكنه ما أن يصل الطفل الى ما يقرب العامين من العمر حتى يلجأ الأبوين الى الضغط عليه من أجل أن يتخلى عن عادة الرضيع وهي امتصاص الحليب من الزجاجة والى تشجيعه على شرب الحليب من الكوب حين يجوع . ثم أن الطفل قد يبدأ

في توقع غضب الأبوين أو عقابهما حين يفكر في امتصاص الحليب من الزجاجاة ، وعندئذ تبدأ استجابة جديدة ، وهي الميل الى الشرب من الكوب ، ننافس الاستجابة القديمة التي هي طلب الزجاجاة . ثم ان الدافع الى تجنب سخط الوالدين قد يصل الى درجة كافية من القوة ، عندئذ يعمد الطفل الى كف الاستجابة القديمة وتعطيلها ويبدأ في شرب اللبن من الكوب . كذلك قد تكون هناك عدة استجابات بديلة (alternative) من الميسور استخدامها في اشباع الحاجة أو الدافع (مثال ذلك أن يطلب الطفل كوبا من الحليب أو زجاجة من الحليب يرضع منها) عندئذ نجد أن الاستجابة التي تحدث فعلا هي تلك الاستجابة التي تتميز بأكبر درجة من القوة والتي لا يرتبط بها الا أقل قدر من الخوف أو القلق . وعلماء النفس حين يتحدثون عن مدارج الاستجابات يستخدمون ثلاثة مصطلحات أو تعبيرات هي : مدارج الاستجابات الفطرية ، والمبدئية والناجئة .

ولعل افضل سبيل الى توضيح هذه المصطلحات هو أن نقدم المثال التالي . والمثال مأخوذ من حالة الطفل الصغير الذي يخضع لعملية تدريب على ضبط عادة الاخراج . في هذه الحالة ، وقبل أن يبدأ التدريب ، نجد المثيرات الصادرة عن امتلاء المثانة مؤدبة الى التبول مباشرة مع عدم اعتبار تقريبا للاستحسان الاجتماعي . صحيح ان هذه المثيرات قد تؤدي الى استجابة أخرى بالطبع — من قبيل التملل وقلة الاستقرار . ولكن الذي لاشك فيه ان هذه المثيرات لا تؤدي بالطفل الى الذهاب الى الحمام . وفي ذلك يقول ميلر ودولارد (33) اننا نجد هناك استجابات عدة متنوعة ميسورة من قبل أن يبدأ التدريب وأن كل واحد من هذه الاستجابات تكون لها درجة احتمال حدوث . وترتيب هذه الاستجابات من حيث درجة احتمال وقوعها يسمى بالمرج المبدئي (initial hierarchy) . لكنه ما ان تتم عملية التدريب على ضبط عادات الاخراج بنجاح حتى نجد هذا الترتيب بين الاستجابات وقد تغير . واذا بالمثيرات الصادرة عن المثانة الممتلئة وقد أصبحت تؤدي بالطفل الى التوجه نحو الحمام بدلا من التبول على الفور . والمرج الجديد الناتج عن التعلم يسمى بالمرج الناتج (resultant hierarchy) على انه كثيرا ما يكون ترتيب الاستجابات في المرج المبدئي نتيجة لعملية تعلم سابقة في مواقف مماثلة . لكن هناك مع ذلك حالات أخرى لا يكون فيها الترتيب بين الاستجابات مبنيا على أساس التعلم السابق وانما على أساس من الوراثة أو العوامل التكوينية . عندئذ يمكننا أن نسمى المرج المبدئي بالمرج الفطري (innate hierarchy) . من ذلك أن بعض الأصوات (مثل الهمزة المكسورة) تحتل منزلة في المرج الفطري عند الرضيع تعلو على منزلة أصوات أخرى (مثل الباء) وذلك كما سنرى في الفصل التالي . لهذا نجد أنه من

الأسهل على الطفل أن يستجيب للأمارات المختلفة (مثل صورة وجه الأم أو اقتراب زجاجة الحليب) ببعض الأصوات دون بعضها الآخر .

على أن التغير في الترتيب بين الاستجابات فيما بين المدرج المبدئي والمدرج الناتج دليل على أن التعلم قد حدث . كما أنه دليل على أن بعض الاستجابات في المدرج المبدئي قد وجدت من الاثابة أكثر مما وجدت الاستجابات الأخرى وأنها بالتالي قد ازدادت قوة وأصبح احتمال وقوعها أكبر .

ولفكرة مدرج الاستجابات تطبيقات عملية متعددة ، نذكر فيما يلي واحدا منها فقط . لو أن طفلا في الخامسة من عمره تعلم أن عملية توجيه الأسئلة هي أكثر ما يثاب من بين أساليب اجتذاب انتباه الأبوين ، لوجدنا هذه الاستجابة وقد ارتفعت منزلتها في مدرج الاستجابات في مثل هذا الموقف . ولكننا لو فرضنا أن الأبوين كانا في لحظة من اللحظات في شغل زائد يحول بينهما وبين الإجابة عن أسئلة الطفل ، لكان معنى هذا أنهما توقفا عن اثابة الاستجابة التي يقوم بها الطفل وهي توجيه الأسئلة اليهما . والذي يترتب على هذا أن هذه الاستجابة المتعلمة يطرأ عليها الضعف وتنحدر إلى مرتبة أدنى في مدرج استجابات الطفل . على حين أن الاستجابات القديمة التي كانت قد أثبتت في مرحلة أسبق من حياة الطفل مثل البكاء ونوبات الفيظ (temper tantrums) قد تصبح عندئذ أقوى الاستجابات في مدرج الاستجابات واقربها إلى الوقوع . وتسمى العودة إلى صور أكثر قدما وبدائية من الاستجابات بالارتداد والنكوص

الاستجابات الاستباقية :

لعل القارئ يتذكر أن استجابة الامتصاص تحولت فأصبحت مرتبطة بالجرس ذي الطنين في التجربة التي قامت بها دوروثي ماركيز على تغذية الرضع بعد أن ظل تقديم الطعام يتبع دق صوت الجرس . ولعلنا نذكر أيضا أن استجابة المص لم تكن تحدث في البداية إلا بعد أن يتم تقديم الطعام بالفعل . ولكنه بعد أن تقدم التعلم بدأت استجابة المص تحدث بمجرد أن يتم دق الجرس ومن قبل أن يقدم للرضيع أى طعام . فكان ما حدث خلال التجربة هو أن استجابات الامتصاص والتوقف عن البكاء أخذت تظهر في وقت مبكر من مجرى الاستجابات (response sequence) أو بعبارة أخرى نقول أنها أخذت تتقدم في ترتيب الاستجابات ترتيبا زمنيا - أعني أنها أصبحت استباقية

والاستجابات الاستباقية عامة شائعة في التعلم . من ذلك أن الطفل

الذى يتعلم ركوب الدراجة لا يميل بجسمه فى الانجاء المضاد الا بعد ان يجد نفسه وقد كاد يقع على الأرض . لكنه يتعلم بعد ذلك وبالتدريج أن ينحنى ويميل قليلا فى الاتجاه المضاد بمجرد أن تبدأ الدراجة فى الوقوع . وبعبارة أخرى نقول ان استجابة الانحناء لتصحيح تصبح استباقية . على أن بعض الاستجابات الاستباقية لا يكون لها من النفع ما يأنسها فى مثال تعلم ركوب الدراجة ، وخصوصا تلك الاستجابات التى تقوم على استباق الألم أو القلق . ومثال ذلك الطفل الذى يكون بصدد تعلم الفطس . تجده فى بادئ الأمر لا يغمض عينيه الا بعد أن يشعر بالألم وهو يضرب الماء . ولكن هذه الاستجابة تظل تتقدم وتتحول الى استباقية بدرجة أكثر وأكثر الى أن يصل الحال — على حد تعبير مدرب الفطس — وإذا الطفل يمشى الى نهاية اللوح الخشبي فيغمض عينيه ويرجو خيرا . الخلاصة إذن أن الاستجابات التى ترتبط بالاثابة أو الألم قد تتقدم وتقدم فى الترتيب الزمنى للاستجابات (أى تتحول الى استجابات استباقية) ، وبذلك تتأثر كفاءة السلوك فى المستقبل .

انماط الحاجات والدوافع

جعبة المولود الحديث من الحاجات محدودة لا تتضمن الا الحاجات الأولية من جوع وعطش وتجنب للألم ، واتصال لئسى واستشارة ودفع وتبرز وتبول . ولهذا كان على الطفل أن يكتسب الكثير من الدوافع المكتسبة التى تلعب دورا رئيسيا هاما فى حياته المستقبلية ونقول ان المبادئ التى أوضحناها فيما سبق لا تفسر لنا تعلم الاستجابات الحركية والأفكار فقط وانما هى تزودنا بأسس تفيدنا فى فهم اكتساب الحاجات والدوافع المكتسبة .

على أن نظرية التعلم لا تكاد تفيدنا فى الاهتمام الى الدوافع المعينة التى ينتظر أن يكون لها الأهمية العظمى فى نمو شخصية الطفل فى حضارتنا . لكننا مع ذلك نجد أنه فى ميسورنا أن نستخلص عددا من الفروض المبدئية عن العوامل الرئيسية التى تحدد سلوك الطفل والمراهق استخلاصا مصدره نظريات نمو الشخصية (مثل نظرية التحليل النفسى) والبحوث التجريبية والملاحظات الاكلينيكية التى تنصب على الأطفال .

ونحن حين نتعرض لهذا الموضوع من واجبنا أن نلتفت الى أن الأطفال والكبار لا يكونون دائما على وعى بدوافعهم . أعنى أننا حين نجد طفلا غير قادر على أن يحدد السبب الذى من أجله فعل ما فعل

(أعنى غير واع بدوافعه) نقول ان دوافع الطفل دوافع لا شعورية . مثال ذلك أن الطفل الذى يعترض ويحتج في صخب على اظهار أمه لحبها له ، قد تكون لديه دوافع كراهية لا شعورية يعمل على اخفائها . وكأن اعتراضه على حب أمه له يحميه من اشباع دوافع الكراهية عنده تلك الدوافع التى لا يتقبلها المجتمع . والدوافع من شأنها أن تتحول الى دوافع لا شعورية اذا هى كانت متضمنة لأفكار أو أفعال تتناقض ومفهوم الفرد عن نفسه أو تتناقض مع النحو الذى يظن أنه « ينبغى أن يكون عليه » . ومن الطبيعى أن وعى الفرد بأمثال هذه الدوافع أمر قد ينبر القلق أو الشعور بالخطيئة أو تأثيم الذات عند الفرد .

طائفة مفيدة من الدوافع :

فيما يلى حاجات أو دوافع متعلمة يبدو أنها على جانب كبير من الأهمية في بناء شخصية الطفل ونموها . وان كان من الصعب علينا في أكثر الحالات أن نحدد بالتفصيل كيف يتم تعلم هذه الدوافع ، ذلك أن بعض هذه الدوافع كالقلق مثلا قد اتخذ موضوعا للبحث المستفيض من الناحية التجريبية والناحية الاكلينيكية ، على حين أن بعضها الآخر تبين أن من الصعب دراسته دراسة مضبوطة دقيقة .

الحب :

يشالف هذا الدافع من عنصرين يكون من الصعب في أكثر الأحيان الفصل بينهما : الرغبة في الود من الآخرين والرغبة في الحصول على الحنو والحنان من الآخرين . فأما الرغبة في الود من الآخرين فانها الرغبة في الالتصاق المادى مع شخص آخر التصاقا يتخذ صورة الاحتضان والتقبيل والربت . وأما الرغبة في الحنو والحنان فانها الرغبة في أن يحصل الفرد من شخص آخر أو جماعة أخرى على المساعدة والحماية والمعونة والتأييد .

العداوة :

يشير هذا الدافع الى الرغبة في الحاق الأذى أو الجروح أو التدمير أو الإيلام بفرد أو شيء .

السيطرة :

وهذه هى الرغبة في التأثير في الآخرين أو السيطرة عليهم أو مقاومة مطالب الآخرين .

الجنس :

يشير هذا الدافع في أضيق معنى له الى الرغبة في تلك الاحاسيس الملذة التي تنتج عن استثارة المنطقة التناسلية . ومن الواضح أن حصول اللذة من وراء استثارة هذه المنطقة يعود الى أن الانسان ذا طبيعة بيولوجية . لكننا نلاحظ أنه كلما ازداد حظ الفرد من النضوج أصبحت الاستثارة الجنسية وأصبح اشباع الناحية الجنسية مرتبطين بطائفة متنوعة من المواقف والناس ، وتترقب على ذلك أيضا ظهور عدد من الدوافع المتعلمة عند الفرد مثل الرغبة في الكتب أو الأفلام الجنسية أو الشغف باستطلاع الاعضاء الجنسية .

الانتماء :

وهو الدافع الى تكوين الصداقات أو الارتباط مع الآخرين .

الاقتدار :

وينسب هذا الدافع الى رغبة الطفل في أن تنمو مهاراته الى الحد الذي يسمح له بالسيطرة على جوانب بيئته . وعند الطفل في السنة الأولى والثانية من عمره يتبدى هذا الدافع في محاولات الطفل الجاهدة في أن يقف ويمشي ، وفي بنائه المتأنى للأبراج من مكعبات الخشب ، وفي اصراره على أن يقوم بتغذية نفسه . وعند الأطفال الذين هم في سن المدرسة الابتدائية تتضمن هذه الرغبة في الاقتدار حاجة هؤلاء الأطفال الى الاحساس بكفاءتهم في الأعمال التي تتصل بالكبار (من قبيل ائتمان المهارات العقلية ، وتعلم كيفية التفاعل مع الآخرين ، والرغبة في استطلاع العالم من حولهم) . على أن جانبا كبيرا من تقدير المرء لذاته يستند على اشباعه لدوافع الاقتدار هذه .

أي أنه يكون من الصعب على المرء أن ينظر الى نفسه نظرة ايجابية (أي أن يحسن تقدير نفسه) ان هو عجز عن السيطرة على هذه الأعمال التي تعد متطلبات لازمة للاسهام الفعال في حياة المجتمع .

وبتقدم العمر تتشابك الرغبة في الاقتدار مع غيرها من الدوافع (مثل الحاجة الى التقدير والاعتراف من المجتمع) بحيث يصبح من الخطأ أن نفترض أن طفل الثانية من العمر الذي يبدي اندفاعا شديدا الى الاقتدار على المشي سيكون في مستقبل حياته مندفعاً اندفاعاً شديداً الى الاقتدار في الموضوعات الدراسية .

الاعتراف والتقدير :

الدافع الى الاعتراف والتقدير يشير الى الرغبة في تحصيل المدح والانتباه من الآخرين ، الى تحصيل المركز (status) والمكانة العالية (prestige) مع الأقران وأصحاب السلطة (authority figures) .

المعقولة (Rationality)

ويشير هذا الدافع الى رغبة الفرد في أن يتواصل مع غيره تواصلًا مفهومًا واضح المعنى وفي نسق متناسق ، وإلى حاجة الفرد الى أن تكون تصرفاته وسلوكه وأفكاره معقولة منطقية . وهذا الدافع وإن كان ضعيفا خافتا عند طفل الثانية من العمر ، إلا أن قوته تزداد كلما اقترب الطفل من دخول المدرسة وأخذ يتهيأ لذلك .

والقائمة السابقة ، على الرغم من أنها ناقصة غير كاملة ، تشتمل على الدوافع الأساسية التي يرى كثير من المختصين بعلم النفس أنها توجه كثيرا من سلوك الطفل . كما أنه من المهم ، حين نحاول وصف جهاز الدوافع عند فرد ما ، أن نقوم بتحديد المواقف التي ينشط فيها كل دوافع وانماط المواقف أو الأشخاص الذين من شأنهم أن يستثيروا هذا الدافع عند الفرد . أي أننا لا نكاد نفيد شيئا إذا قلنا أن لدى هذا الطفل دافعا للعداوة ، ثم لم نقم بتحديد أصناف الناس الذين يوجه اليهم الطفل عدوانه (مثل الأم أو الأب أو الأخ أو الرفاق) وبتحديد أنواع المواقف التي تستثير مشاعر العداوة عنده (كأن تثور العداوة عنده حين يشعر بالاحباط بسبب عجزه عن حل مسألة حساب ، أو حين يتنافس مع أخيه ، أو حين يحال بينه وبين ارتداء ملابس معينة) .

القلق :

للقلق أهمية كبرى بوصفه عاملا من العوامل المحددة لسلوك الإنسان وذلك بسبب أنه قد يؤدي الى ألوان من السلوك التي تتعارض مع إشباع الدوافع الأخرى . مثال ذلك أن الطفل قد يرغب في القفز من فوق العارض الخشبي والقطس في الماء ليكون شأنه في ذلك شأن سائر الأطفال ولكنه يشعر بالخوف . كما أن الطفل قد يشعر بالرغبة في أن يبين لوالديه غضبه من أنهما يطالبا به بأشياء « غير معقولة » ولكنه يخشى منهم اللوم والتقريع . كذلك قد تصبح الحياة أكثر يسرا وسهولة لو أن الطفل استطاع أن يصارح نفسه بما يشعر به أحيانا تجاه أمه أو أبيه أو أخيه ، ولكن مجرد التفكير في أمثال هذه الأمور يحدث عنده قدرا زائدا

عن الحد من القلق . ولذلك فانه يتعلم تجنب هذه الأفعال والأفكار لأن في تجنبها نوعاً من الانابة هي تخفيض حدة القلق الذي تشيره هذه الأفكار أو التصرفات .

فكيف يبدأ القلق ؟ وما الذي يحدث هذا الشعور الحاد بعدم الارتياح وضربات القلب العنيفة والنبض السريع والشعور بأن المعدة قد غاصت الى أسفل البطن والعرق والارتعاش والتفرز المبالغ فيه وجفاف الحلق والفم وغير ذلك من دلائل القلق ؟ الواقع أن العناصر الفيزيولوجية من القلق ليست متعلمة ، وذلك كما توضح الأمثلة السابقة ، وإنما هي جزء من الأساس التكويني للطفل . أما الذي يتعلمه الطفل فانه الارتباط بين شخص ما أو شيء ما أو موقف ما من جهة وبين المشاعر والصور والاستجابات الفيزيولوجية التي يتألف منها القلق من جهة أخرى . أعني أن استشارة القلق هو الأمر الذي يتم تعلمه . من ذلك أن طفل الثانية من العمر قد يتعلم الخوف من الكلاب الكبار لأن أمه ترتاع وتفرع حين ترى واحداً منها . ثم إذا تم تعلم الارتباط بين منظر الكلب والقلق ، جعل الطفل يتجنب الكلاب . وهكذا يمكن تعلم الدافع الى تجنب الكلاب الكبار .

ويقال عن الخوف* أن من الممكن تعلمه بسبب أننا نستطيع أن نتعلمه كاستجابة لأمارات كانت في الأصل محايدة كما يقال عنه انه دافع بسبب أنه يدفع المرء في بعض الأحيان الى تعلم الاستجابات الجديدة والقيام بها شأن الخوف في ذلك شأن الجوع والعطش وبعض الدوافع الأخرى (34)

أضف الى ذلك أن القلق استجابة متعلمة لهذا فانه يخضع لمبادئ التعلم عينها ، من قبيل الانطفاء والتعميم ، التي تنطبق على سائر السلوك . مثال ذلك أن الطفل اذا تعلم في بادىء أمره أن يخشى كلباً معيناً ، فانه قد يقوم بعد ذلك بتعميم هذه الاستجابة حتى تشمل كل الأشياء التي يطلق عليها لفظ « كلب » أو « حيوان » بل لقد تشمل القطط والخيول والأبقار والأغنام والدجاج .

* سوف نستخدم الخوف والقلق هنا بمعنى واحد . وإن كان بعض علماء النفس يرون أن الخوف استجابة فطرية لبعض المواقف المثيرة (مثل الألم) ، والتغير المفاجيء في المثير) ، على حين أن القلق يركز على استجابة الخوف . لكننا بغرض التسهيل والتوضيح سوف نستخدم الكلمتين بمعنى واحد .

الآلم بوصفه عاملا محددا للقلق

لو أردنا أن يتم التعلم - وقد اشرنا الى ذلك من قبل - أى لو أردنا أن تكون رابطة جديدة بين أمانة ما وبين استجابة من الاستجابات ، لكان علينا أن نبحث عن وسيلة ما نستشير بها الاستجابة أولا . وقد رأى بعض المشتغلين بعلم النفس أن هناك صنفا من المثيرات يؤدي بفطرته الى الخوف أو القلق وأن هذا الصنف هو الآلم (34, 19) ولعله من السهل علينا في أمثال هذه الحالات أن نرى كيف يبدأ القلق حتى في مرحلة الرضاعة . ذلك أن الرضع يخبرون الآلم ما في ذلك شك ومهما بلغ من حرص الأمهات على رعاية الرضيع والاعتناء به . من ذلك أن الرضيع قد يخزه دبوس ، أو قد يقاسى من المفص ، أو يستبد به الجوع الشديد . والأبحاث التجريبية تميل الى تأكيد الملاحظة العامة أن آلام الجوع تصل الى درجات عالية عند الرضع قد لا تصل اليها عند الكبار (51) وكلما مضى الرضيع في تعلم الرابطة بين متاعر الجوع الخفيف المبكرة ومابتلاوها من مشاعر الجوع الشديد القاسية ، فانه سرعان ما يتعلم استباق المتاعر الأليمة خلال المراحل المبكرة من الجوع . ونحن نفترض أن عملية استباق الآلم هذه تؤدي الى القلق . أى أننا حين نتيح للرضيع أن يخبر شدة الجوع من قبل أن نقوم بتغذيته ، نقوم في الواقع بارساء الدعائم التي تقوم عليها مشاعر القلق المرتبطة بخبرات الجوع . كذلك نجد أن الأم التي تخز رضيعها بالدبوس عن اهمال حين تقوم بتنظيفه ، تهيب في الواقع الظروف التي تتيح له أن يستبق الآلم ، وبالتالي القلق حين يواجه من بعد ذلك موقف الأم وهي تنهيا لتنظيفه .

العوامل الأخرى المحددة للقلق

من المحتمل أن تكون هناك مثيرات أخرى بخلاف الآلم من شأنها أن تؤدي الى القلق بصفة فطرية ، ولو أن ما لدينا من العلم عن طبيعة هذه المثيرات شيء قليل جدا . وقد جنح بعض المشتغلين بعلم النفس الى أن الزيادة المفاجئة أو التغير المفاجيء يؤدي الى القلق .

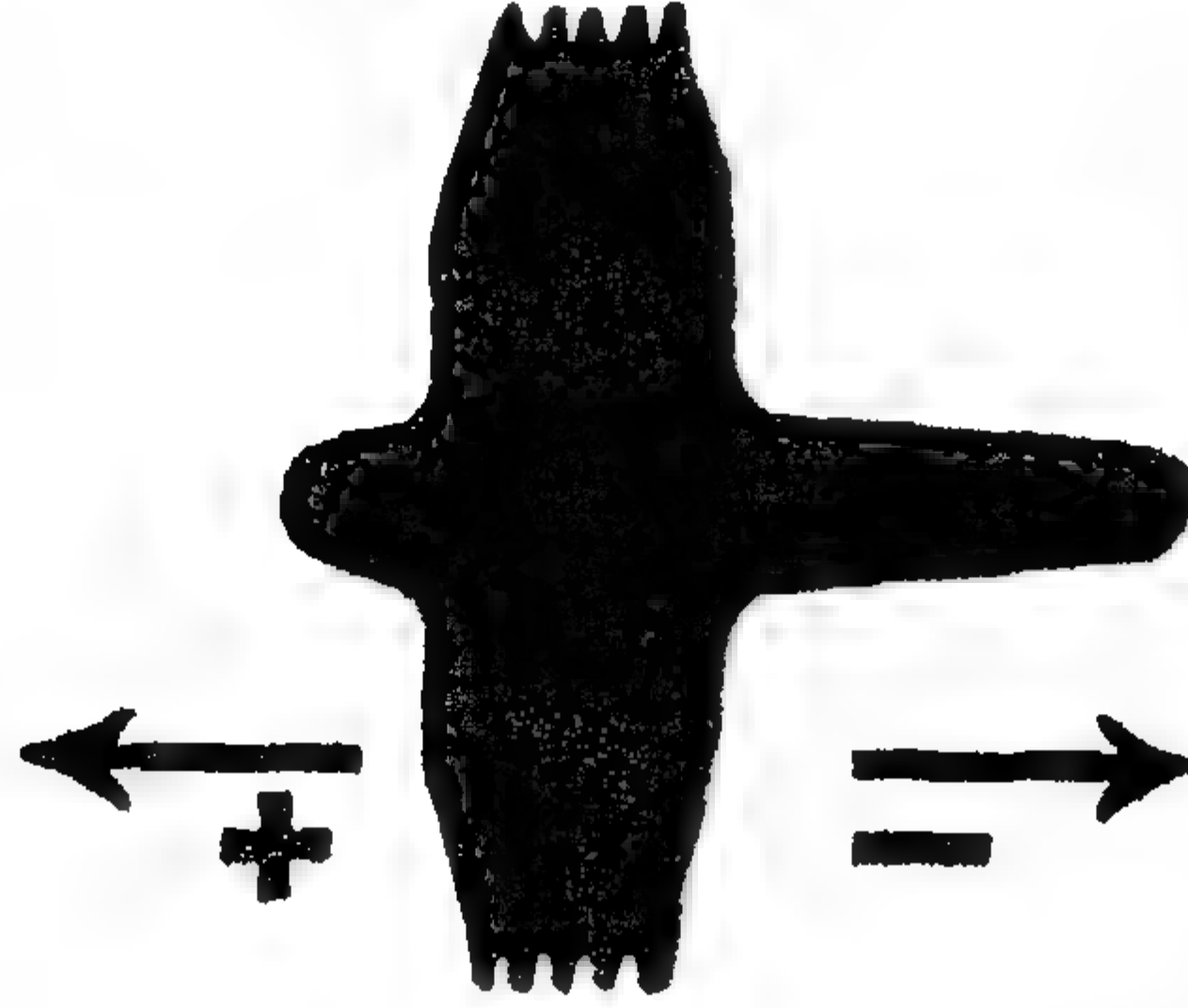
من ذلك أن هب Hebb (14) يؤمن بأن القلق (أو الخوف) يستثار حين يتألف النمط المثير (Stimulus pattern) من عناصر بعضها مألوف وبعضها الآخر غير مألوف . فقد تبين له مثلا أن قرودة الشمبانزى تظهر عليها استجابات الخوف اذا هي ووجهت بتمثال من الجبس يمثل رأس شمبانزى . أما الرأس فانها عنصر مثير مألوف ، على حين أن انعدام الجسم المرتبط بالرأس يجعل من هذا المثير أمرا مفارقا بحيث نجد الحيوان يسلك وكأنه خائف . ونقول انه لو كان الفرض الذي يذهب

اليه « هب » صحيحا ، لترتب عليه أن يؤدي المثير الجديد تماما الى قدر من الخوف اقل مما يؤدي اليه المثير الذي يحتوى على عناصر مألوفة بين سياق غير مألوف . اعنى أن الأطفال حين يتقدم بهم النضج يتعلمون قواعد معينة عن هذا العالم الذى نعيش فيه . أى انه تكون لديهم صور معينة أو توقعات محددة عن بيئتهم . فهم يتوقعون أن يكون لكل حيوان أربعة أقدام ، وأن تكون للطيور أجنحة ، وأن يكون لكل رجل ذراعان وعينان ، وأن الثلج يكون أبيضاً ، وهكذا . ثم انه اذا تعرضت توقعات الطفل عما سىرى أو يسمع أو يشم أو يحس به لشيء من الاضطراب أو عدم التأيد (أى اذا لم تتحقق توقعاته) صار من المحتمل أن يداخله الشعور بالقلق .

مثال ذلك ، ان الأم اذا اقتربت من طفلها الذى يبلغ الثمانية شهور من العمر وهى تحمل بيدها الى طفلها أفعى . . . بدلا من الزجاجاة ، كان من المحتمل أن ينخرط الطفل فى البكاء . واستجابة القلق هذه لا تعود عندئذ على الأرجح الى أن الطفل يتوقع الأذى أو يستبقه من جانب الأفعى ، وانما تعود الى وجود مثير غير متوقع فى موضع مثير مألوف ، أى الى المفاجأة النفسية . ولا بد لنا من أن نشير هنا الى أن مثل هذا النوع من القلق لا يشمل وقوعه الا بعد أن يكون الكائن الحى قد ابتنى لنفسه بعض التوقعات عن البيئة . اصف الى ذلك أن هذا النوع من القلق لا سبيل الى حدونه خلال الأيام الأولى من الحياة .

وأخيرا يرى بعض علماء النفس أن هناك طائفة معينة من المثيرات ليست متصلة لا بالألم ولا بالمفاجأة ومع ذلك فان فى مقدورها أن تثير القلق ، اعنى أن هناك نوعا من الارتباط الفطرى غير المتعلم بين استجابة القلق وبين بعض المثيرات . وهذا رأى دعمته بعض التجارب التى أجريت على الحيوانات . مثال ذلك أن (Tinbergen) تنبرجن (52) قام بتلخيص استجابات البط والأوز التى تربي فى العزلة للأشكال البصرية المثيرة التى تبدو فى الشكل رقم (١٢) . قال تنبرجن ان هذا الشكل اذا تم تحريكه على سلك متدود فوق رؤوس الطيور فى الاتجاه ١ (حتى يبدو الشكل مشابها للصقر الى حد ما) ، أدى هذا الشكل الى إثارة استجابات التجنب الشبيهة بالفزع . أما ان تم تحريك الشكل فى الاتجاه المضاد (فيصبح عندئذ مشابها الى حد ما للأوزة طويلة الرقبة) لم يؤد الشكل الى إثارة استجابات التجنب . ولما كانت هذه الطيور قد عاشت حياتها دون أن تخبر شيئا عن الصقور أو كبار الأوز ، فإنه يبدو أن استجابة

التجنب (التى يفترض أنها قائمة على الخوف) التى يثيرها شكل يتحرك فى اتجاه معين ، استجابة فطرية غير متعلمة (٥) .



شكل رقم (١٢) يبين النمط البصرى المثير الذى استخدمه تنبرجن لبيان استجابات الخوف الفطرية عند بعض الطيور .

كذلك يورد (35) (Lorenz) أمثلة أخرى عن طيران الطيور (مما يفترض أنه دليل على الخوف) استجابة لبعض الأنماط البصرية المثيرة المعينة . ولما كانت هذه الاستجابات من الميسور استثارتها بواسطة هذه المثيرات (أو بواسطة أجزاء من المثير الكلى) مع انعدام شروط الخبرة السابقة بهذه المثيرات ، فقد ذهب لورنز الى أن هذه المثيرات فى ميسورها أن تثير سلوك التجنب بصفة فطرية . وهنا نقول ان من المفرد أن نمذ هذه النتائج لتتسع فتشمل أطفال البشر ، ولنستدل بذلك ، قياسيا ، على أن هناك عددا من مخاوف الرضع التى تبدو تلقائية ، لا تحتاج ، كما هو الحال عند الحيوانات ، الا الى الشئ القليل من التعلم أو لا تحتاج الى شئ منه على الإطلاق . لكننا الى الآن لا ندرى ان كان هذا صحيحا أم غير صحيح .

والخلاصة أن هناك أربعة أنواع على الأقل من المواقف المثيرة يبدو كأن فى ميسورها اثارة الخوف واستجابات التجنب على أساس فطرى : الألم ، والتغير المفاجئ فى الاستشارة ، والمثيرات غير المتوقعة ، وبعض المثيرات الخاصة . فأما الطائفة الأخيرة من المثيرات فإنه لم يستدل بعد على وجودها عند الانسان ، وأما الطائفة الثالثة (وهى المثيرات غير المتوقعة) فإنها تحتاج الى قدر من تعلم المدركات الحسية من قبل أن يتيسر لها استشارة الخوف . ومع ذلك يبدو من الواضح - بغض النظر

(٥) عجزت بعض الابحاث الحديثة عن أن تؤيد هذه النتائج ، ولهذا ينبغي للمقارىء أن يتناول تقرير تنبرجن بشئ من الحذر

عن المثيرات الأصلية التي قد تؤدي الى القلق - أن المصادر الرئيسية للقلق عند الكبار - بل وأكثرها قدرة على إصابة الفرد بالعجز عن التوافق مع بيئته - مصادر متعلمة مكتسبة - وفيما يلي من هذا الفصل نناقش بعض هذه الأنواع المتعلمة أو المكتسبة من القلق .

مثال للقلق المكتسب

فلنفترض أن رضيعا أحس أخوه الأكبر بالغيرة منه (وهو احساس مفهوم) وأنه نفس على أخيه ما يجد من الانتباه وهو دخيل على دائرة الأسرة لا يزال في غاية الضالة . وأن هذا الأخ الأكبر جعل يتقدم نحو المهد الذي يلعب فيه الرضيع ثم أغمد في جسمه دبوسا . نقول عندئذ أنه لو كانت عملية الإدراك البصرى عند الرضيع على درجة كافية من النضج ، لترتب على ذلك أن تكون المثيرات البصرية (أو الأمارات البصرية) الصادرة عن أخيه مختلفة متميزة عن تلك المثيرات البصرية الصادرة عن أمه أو أبيه أو سائر أقربائه ، ولو أن هذا كان صحيحا ، لبات من المحتمل أن يؤدي ظهور وجه أخيه الأكبر فيما بعد الى جوار المهد الى استباق الألم وبالتالي الى الشعور بالقلق .

ومن الممكن تحليل نموذج التعلم (learning paradigm) في هذه الحالة كما يلي . تمت المزاوجة بين مشير (هو الألم) يؤدي بفطرته الى استجابة الخوف وبين مشير محايد (هو وجه الأخ الأكبر) . ونتيجة لهذه المزاوجة أصبح في مقدور وجه الأخ الأكبر وحده أن يحدث القلق في المستقبل .

والدليل التجريبي على هذا النوع من التعلم يستمد من عدد من التجارب الكلاسيكية التي أجريت على العملية الشرطية . من قبيل تلك التجربة التي أجراها واطسون وريتر (53) في هذه التجربة أخذ المجريان يحدثان صوتا عاليا (بصرب بعض قضبان الصلب بعضها في بعض) كلما حاول الرضيع مد يده الى فأر أبيض لم يكن يخشاه في بادئ الأمر . وبعد أن تكررت هذه الخبرة عدة مرات ، أصبح الرضيع تبدو عليه أمارات الخوف كلما تعرض لرؤية الفأر فقط .

على أن من بين علماء النفس من يرى أن تعلم استجابة الخوف لا ينطوي بالضرورة على اثابة متميزة . لكنه مع ذلك من الواضح أن القلق ، بوصفه استجابة ، يخضع لما يخضع له سائر أنواع الاستجابات والسلوك من انطفاء وتمييز وتعميم ، بل وبنفس الطريقة .

بعض المصادر الرئيسية للقلق

احتمال الشعور بالقلق متضمن في التكوين الفيزيولوجي للفرد .
لكن أنواع المواقف التي يرتبط بها القلق تتحدد بحسب خبرات التعلم
التي يمر بها الفرد . ولهذا كان من المهم أن تلتفت الى مواقف التعلم
المختلفة هذه بسبب أن استخدام مصطلح القلق وحده لا يفيدنا شيئاً
في فهم السلوك أو التنبؤ به ، وإنما العبرة بنوع المواقف التي يرتبط
بها القلق .

والقلق في أساسه استجابة داخلية استباقية - أي استباق لواقعة
كريمة . كما أن الأمارات التي يكون في ميسورها انارة القلق هي الأمارات
التي تكون قد ارتبطت في المناسبات السابقة بواقعة أو حادثة أدت الى
الشعور بالخوف . بحيث أن عودة وقوع هذه الحادثة - وكثيراً ما يكون
هذا في مجال التفكير - يؤدي الى استباق لهذا الشعور الكريه وللقلق .
أي أن استجابة القلق تثار حين يستبق الطفل أو يتوقع حدوث واقعة
كريمة في المستقبل ، كأن يصيبه الأذى في بدنه أو أن يهجر أو يعاقب أو
ينبذ اجتماعياً .

والقائمة التالية من مصادر القلق الهامة قائمة لم تقصد بها الى أن
تشمل كل المصادر وإنما أغلبها ، شأنها في ذلك شأن قائمة الدوافع التي
أوردناها فيما سبق .

القلق من احتمال التعرض لأذى جسمي

وهذا النوع من القلق ينشأ عن قيام الطفل بالربط بين بعض المشيرات
واحتمال وقوع الألم أو احتمال تعرض جسمه للخطر المادي (من قبيل
الأمكن المرتفعة أو الحيوانات الخطرة أو الحريق أو المياه العميقة) وهنا
نجد أن الطفل قد سبق له أن خبر الجوانب المؤلمة من هذه الوقائع أو
أنه قد سبق أن حدثه غيره بأن هذه المواقف تؤدي الى الألم والأذى
الجسماني .

القلق من فقدان الحب

وينشأ حين يستبق الطفل أو يتوقع أن مصدراً للحب أو الحنان أو
التقبل (مثل حب الأم أو صداقة القرين) سوف يضيع عليه أو يسحب
منه . وتعلم هذا النوع من القلق قد يكون أو لا يكون مرتكزاً بصفة
رئيسية على توقع حدوث الألم بعد فقدان هذا المصدر من مصادر الحب

أو المساندة . كما أن هذا المصدر من مصادر القلق عام شائع عند الأطفال ، إلا أنه من غير المسور إلى الآن فهم جوانبه بالتفصيل وعملية نموه .

الشعور بالاثم

وهو حالة خاصة من القلق لا تظهر عادة إلا زهاء السنة الرابعة من العمر ، يثيرها استباق الطفل (وتوقعه) لمخالفة قاعدة أو كسر معيار من المعايير . كما أنها قد تثور بعد مخالفة الطفل لمعيار أو قاعدة تمثلها . كذلك يتضمن الشعور بالاثم عند الأطفال الذين هم أكبر سناً من ذلك بالشعور بانضاع الذات وانحطاطها وعدم جدارة الفرد .

القلق من العجز عن السيطرة على البيئة

وهذا القلق يحدث حين يشعر الفرد بأنه غير قادر على تناول المشكلات والأزمات التي تنطوي عليها البيئة . وهذا القلق قريب الصلة بما يسمى في الاصطلاح الشائع « بمشاعر النقص » ولكنه غير مساو لها .

الانحراف عن التوقعات الاجتماعية

القلق من تصور الذات على أنها منحرفة مخالفة

لكل مجتمع قائمة غير مكتوبة من الخصال الحميدة التي يتوقع من أعضائه التحلى بها . ومع أن هذه الخصال تتفاوت بتفاوت الذكور والإناث ، وتفاوت الطبقة الاجتماعية والأساس العنصرى للطفل إلا أنها تفيد إلى حد كبير في تحديد الصفات التي ينبغي للفرد أن يعمل على التحلى بها . كما أن فكرة المرء عن نفسه وتصوره لذاته متوقفان إلى حد كبير على مبلغ التشابه بين خصاله وهذه السمات المطلوبة . بحيث أن الفرد إذا رأى البون شاسعاً بين ما لديه بالفعل من مهارات وسمات وخصائص مزاجية وما يشعر هو بضرورة تحليه به من المهارات والسمات والخصائص المزاجية ، ترتب على ذلك الشعور بالقلق . كما أن حدة القلق متوقفة على درجة الانحراف الذي يراه الفرد بين واقعه وبين المثل والمعايير التي يفرضها المجتمع من جهة وبين واقعه والمثل والمعايير التي اتخذها لنفسه من جهة أخرى . وهذا المصدر من مصادر القلق له أهميته بالنسبة لنمو الدور الجنسى للطفل وبالنسبة لنمو تقدير الطفل لذاته . وسوف نتناول هذه المفاهيم في الفصول التالية من هذا الكتاب .

الحاجات المتعلمة بوصفها أساسا لاكتساب حاجات متعلمة أخرى

عملية التعلم أنسبه ببناء سريع الانتشار والتوسع . فانه ما ان يكتسب مشير محايد القدرة على إثارة القلق حتى يصبح هذا المشير أساسا لتعلم أنواع أخرى من القلق . من ذلك أن الولد الصغير اذا تعلم أن يخشى والده ، قد يتحول من بعد ذلك الى الخوف والانسحاب من الأشياء المرتبطة بوالده مثل أصدقائه ورفاقه . وهكذا نجد أن القلق المتعلم ، مثل الخوف من الوالد ، قد يصبح أساسا لا مجرد تعلم استجابات فعالة ، وانما لاكتساب مصادر جديدة من القلق كذلك .

ان رغبة الطفل في حب أمه له قد تنشأ في بادىء الأمر بسبب الدور الذى تقوم به الأم في اشباع حاجات الطفل الأولية من قبيل تقديم الغذاء الدافئ له وملاعبته وتنظيف ثيابه وابتعاد الأذى عنه ولفه بأغطية أكثر في الليالى الباردة وهكذا . ولكن هذا الدافع (وهو رغبة الطفل في حب أمه له) ما ان ينمو ويتكون ، حتى يصبح من بين الأسس التى تركز عليها عملية تعلم دوافع أخرى معقدة كثيرة . مثال ذلك أن الأم اذا كانت لا تمنح حبها الا ان كان الطفل منظما مطيعا ، وجدنا الطفل وقد نمت عنده الحاجة الى ان يكون منظما مطيعا لا في حضور أمه فقط بل وفي غيابها كذلك . بل انه قد يتعلم القيام بعده أفعال معقدة - من قبيل جمع لعبه بعناية وحفظها في المكان الخاص بعد الانتهاء منها ، والمحافظة على نظافة ثيابه ، وغسل يديه باستمرار ، والامتاثل لما يطلب اليه القيام به . حتى يشبع الدوافع المرتكزة على حاجته لحب أمه له .

وأخيرا نجد أن كثيرا من الدوافع عند المراهق الراشد مستمدة من مزيج من عدة دوافع أساسية أخرى . مثال ذلك أن الرغبة في المال في المجتمع الأمريكى قد تركز على الحاجة الى التقدير الاجتماعى (الذى يكسب عن طريق العرض البارز للممتلكات المادية) والحاجة الى الاقتدار (اذ أن المجتمع كثيرا ما يقدر كفاءة الرجل وجدواه بمقدار ما يكسب من المال) والحاجة الى السيطرة (اذ أن حيازة المال تتيح للفرد أن يتصرف في غيره) .

أما أنواع الدوافع التى يتعلمها الأطفال ، والأعمار التى يحتمل أن تظهر عندها هذه الدوافع ، والظروف التى تؤدي الى ظهورها فانها كلها من بين النواحي التى تهتم بدراستها في هذا الكتاب .

الوراثة والدوافع المتعلمة

في مناقشتنا للحاجات الأولية عند المولود الحديث ، ذكرنا أن بعض الحاجات الأولية ، مثل الجوع ، قد تصل الى درجة من القوة عند الرضع أعلى مما تصل اليها عند الكبار . لكن هناك حاجات أخرى ، كما سنتبين فيما بعد ، من بينها الجنس تزداد قوتها كلما تقدم النمو ، كذلك يبدو أن هناك فروقا بين الأفراد فيما يتصل بمبلغ قوة هذه الحاجات وتكررها وهذه الفروق التي ترجع فيما يبدو وبصفة جزئية الى العوامل الوراثية ، قد تؤثر في التعلم . لهذا كان من الممكن أن يقال أن الفروق الوراثية قد تؤثر في عملية التعلم عند الطفل الصغير . مثال ذلك أن الدليل التجريبي يشير الى أن الأفراد يتفاوتون في مبلغ قابليتهم لتحمل الألم بحيث يصبح الطفل الذي هو أقل قابلية لتحمل الألم أكثر تعرضا للقلق الشديد من غيره من الأطفال وأكثر ميلا الى أن يرتبط القلق عنده بأمارات أكثر . كما أن الطفل الذي يرتفع دافع الجوع عنده الى مستويات أعلى من غيره يكون أكثر استعدادا لتعلم أساليب سلوكية أكثر وحاجات اجتماعية أكثر من ذلك النوع الذي يتركز حول تخفيض حدة الجوع ، ولتعلم هذه الأمور بدرجة أكبر من القوة ، من ذلك الطفل ذي الدافع الضعيف .

على أن الوراثة يمكنها أن تؤثر في نمو الحاجات والأفعال المتعلمة من نواحي أخرى بالإضافة الى ما تحدثه من فروق بين الأفراد في مبلغ قوة الحاجات الأولية . ليس من الواضح أن الوراثة هي التي تقوم بتحديد جنس الطفل من حيث الذكورة والأنوثة ؟ ولا يعني هذا أن الوراثة تؤثر - ولو بطريقة غير مباشرة على الأقل - في الأسلوب الذي سوف يعامل به الطفل ، وفي الآمال أو التوقعات التي سيعقدها الأبوان على الطفل ، وبالتالي في نوع الدوافع أو المهارات التي سيقوم بتعلمها .

ثم أن الوراثة تلعب دورها في تحديد القابلية العقلية للفرد ولهذا نجدها تؤثر تأثيرا قويا في نوع الدوافع والاستجابات التي سيثاب الفرد عليها بواسطة المجتمع . من ذلك أن الطفل الذي هو دون المتوسط في الذكاء لا يحتمل أن يشبه المجتمع على اجتجاده في الدراسة أو على أنه يريد أن يصير طبيبا أو محاميا أو مدرسا . كما أننا لا نتوقع لمنل هذا الطفل أن يشبه المجتمع على أنه حاول كتابة المقالات لصحيفة المدرسة ، أو تمثيل المدرسة في فريق الشطرنج أو في تمثيل جماعة المناظرات بالمدرسة في المسابقات بين المدارس . وإنما بتوقع من مثل هذا الطفل أن يكون تابعا أكثر منه قائدا .

والوراثة قد تؤثر في قوة الفرد البدنية وفي نشاط الجهاز العصبي

المستقل عنده وفي مبلغ تعرضه للمرض . بل ان الوراثة قد تساعد في تحديد ما اذا كان الفرد ستتحقق فيه مفاهيم المجتمع عن جمال المظهر أو قبحه . وهذه عوامل قد تؤثر بدورها تأثيرا قويا في نمو الحاجات المتعلمة عند الفرد في المستقبل وفي الخصائص التي تتميز بها استجاباته .

العوامل البيئية التي تؤثر في الدوافع المتعلمة

الفروق التي نجدها بين الأطفال من حيث قوة الدوافع المختلفة وتكرار ظهورها يرجع بصفة جزئية الى ما هناك من فروق بين آباء الأطفال وأصدقائهم من حيث جهاز القيم عندهم وبالتالي الى الفروق والاختلافات فيما بينهم من حيث السلوك الذي يقومون باتباعه . ولكن هذه الأمور تتأثر بدورها بعوامل أعم وأشمل مثل طبقة الطفل الاجتماعية والجماعات العنصرية والدينية التي ينتمي اليها وترتيبه في الأسرة . من ذلك مثلا أن السلوك العدواني من الطفل نحو أقرانه قد يؤدي الى القبول من جانب بعض الأسرة فتراها تقول عنه : هذا الولد سبع . هو لا يعرف الخمول . « . على حين أن بعض الأسر الأخرى قد تشكو من مثل هذا السلوك فتقول « هو دائما مشتبك في مشكلة ما . انه سيؤدي بنا الى الجنون . لقد ضبطته اليوم وهو يعبت ببعض ما يخص والده ، ولذا فقد ضربته وحكمت عليه بالتوجه الى سريره للنوم » . كما أن أطفال الزوج لا يزالون يثابون على استجابات الخضوع لأصحاب السلطة ويعاقبون بشدة على السلوك العدواني . على حين أن العكس أقرب الى أن يكون صحيحا بالنسبة للأطفال البيض (40) . كذلك نجد أن الأمريكيين عامة يثابون ان كان سلوكهم قائما على الاعتداد بالنفس والتباهي بها (assertive behavior) . على حين أن أفراد قبيلة الزوني من الهنود الحمر (Zuni Indians) يصددهم ويسوءهم أن يروا مثل هذا السلوك من أحدهم ولا يقومون أبدا باتباعه في أطفالهم (2) . وبالنسبة للأمريكيين الرواد الأوائل حيث كانت العوامل المناخية والطوبوغرافية تشتركان في الحيلولة بين الإنسان وبين اشباع حاجاته الأولية ، كان السلوك العدواني أمرا يشجع الفرد عليه . على حين أن هذا السلوك العدواني لا يكاد يثاب في بعض البلاد المدارية حيث لا يكون في الحصول على الطعام أو المأوى الا أقل المشاكل وحيث لا يكون من اللازم الالتجاء الى السلوك العدواني من أجل اشباع هذه للحاجات الأولية (20) . أمثال هذه العوامل البيئية وتأثيرها على النمو النفسي للفرد سنتناولها بالشرح والتفصيل في خلال الفصول التالية من الكتاب .

مراجع وقراءات اضافية

1. Allport, G. **Personality : a psychological interpretation**. New York : Holt, 1937.
2. Benedict, R. **Patterns of culture**. New York : Penguin, 1946.
3. Bexton, W.E., Heron, W., & Scott, T.H. Effects of decreased variation in the sensory environment. **Canad. J. Psychol.**, 1954, 8, 70-76.
4. Butler, R.A. Discrimination learning by rhesus monkeys to visual-exploration motivation. **J. comp. physiol. Psychol.**, 1955, 46, 95-98.
5. Butler, R.A. Discrimination learning by rhesus monkeys to auditory incentives. **J. comp. physiol. Psychol.**, 1957, 50, 239-241.
6. Cofer, N. Motivation. **Annual Review of Psychology**. Vol. 10. Palo Alto, Calif.: Annual Reviews, 1959, 173-202.
7. Cowles, J.T. Food tokens as incentives for learning by chimpanzees. **Comp. Psychol. Monogr.**, 1937, 14, No. 5.
8. Davis, H.V., Sears, R.R., Miller, H.C., & Brodbeck, A.J. Effects of cup, bottle and breast feeding on oral activities of newborn infants. **Pediatrics**, 1948, 3, 549-558.
9. Dollard, J., & Miller, N.E. **Personality and psychotherapy : an analysis in terms of learning, thinking and culture**. New York : McGraw-Hill, 1950.
10. Freud, S. **The problem of anxiety**. New York : Norton, 1936.
11. Harlow, H.F. Learning and satiation of response in intrinsically motivated complex puzzle performance by monkeys. **J. comp. physiol. Psychol.**, 1950, 43, 289-294.
12. Harlow, H.F., Harlow, M.K., & Meyer, D.R. Learning motivated by a manipulation drive. **J. exp. Psychol.**, 1950, 40, 228-234.
13. Harlow, H.F. Motivation as a factor in the acquisition of new responses. In **Current theory and research in motivation : a symposium**. Lincoln : Univer. of Nebraska Press, 1953, 24-49.
14. Hebb, D.O. On the nature of fear. **Psychol. Rev.**, 1946, 53, 259-276.

15. Hebb, D.O. **The organization of behavior.** New York : Wiley, 1949.
16. Hebb, D.O., & Thompson, W.R. The social significance of animal studies. In G. Lindzey, **Handbook of social psychology.** Vol. 1. Cambridge, Mass.: Addison-Wesley, 1954.
17. Hebb, D.O. Drives and the CNS (conceptual nervous system). **Psychol. Rev.**, 1955, **62**, 243-254.
18. Hebb, D.O. A neuropsychological theory. In S. Koch (Ed.), **Psychology : A study of a science.** Vol. 1. **Sensory, perceptual, physiological formulations.** New York : McGraw-Hill, 1959, 622-643.
19. Hilgard, E.R. **Theories of learning.** New York : Appleton-Century, 1948.
20. Honigman, J.J. **Culture and personality.** New York : Harper, 1954.
21. Hull, C.L. **Principles of behavior : an introduction to behavior theory.** New York : Appleton-Century, 1943.
22. Hunt, J. McV. Experience in the development of motivation: some reinterpretations. **Child Developm.**, in press.
23. Jersild, A.T. **Child psychology.** New York: Prentice-Hall, 1947.
24. Jones, E. **The life and work of Sigmund Freud.** New York: Basic Books, 1953.
25. Jones, H.E., & Jones, M.C. Fear. **Childh. Educ.**, 1928, 5, 136-143.
26. Kagan, J., & Berkun, M. The reward value of running activity. **J. comp. physiol. Psychol.**, 1954, 47, 108.
27. Kish, G.B. A demonstration of learning when the onset of illumination is used as a reinforcing stimulus. **Amer. Psychologist**, 1954, 9, 406 (Abstract).
28. Lacey, J.I., & Smith, R. Conditioning and generalization of unconscious anxiety. **Science**, 1954, 120, 1045-1052.
29. Leuba, C. Toward some integration of learning theories : the concept of optimal stimulation. **Psychol. Reports**, 1955, 1, 27-33.
30. Lorenz, K.Z. **King Solomon's Ring.** London : Methuen, 1952.
31. McClelland, D., et al. **The achievement motive.** New York: Appleton-Century, 1953.
32. Marquis, Dorothy P. Can conditioned responses be established in the newborn infant? **J. genet. Psychol.**, 1931, 39, 479-492.

33. Miller, N.E., & Dollard, J. **Social learning and imitation.** New Haven : Yale Univer. Press, 1941.
34. Miller, N.E. Learnable drives and rewards. In S.S. Stevens (Ed.), **Handbook of experimental psychology.** New York: Wiley, 1951, 435-472.
35. Miller, N.E. Learning and performance motivated by direct stimulation of the brain. In D.E. Sheer (Ed.), **Electrical stimulation of the brain: subcortical integrative systems.** Houston : Univer. Texas Press, 1957.
36. Miller, N.E. Liberalization of basic S-R concepts: extensions to conflict behavior, motivations, and social learning. In S. Koch. (Ed.), **Psychology : a study of a science.** Vol. 2. **General systematic formulations, learning, and special processes.** New York : McGraw-Hill, 1959.
37. Montgomery, K.C. The role of the exploratory drive in learning. **J. comp. physiol. Psychol.**, 1954, 47, 60-64.
38. Mowrer, O.H. On the dual nature of learning—a reinterpretation of “conditioning” and “problem-solving.” **Harvard educ. Rev.**, 1947, 17, 102-148.
39. Murray, H.A., et al. **Explorations in personality.** New York: Oxford, 1938.
40. Myrdal, G. **An American dilemma.** New York : Harper, 1944.
41. Olds, J., & Milner, P. Positive reinforcement produced by electrical stimulation of septal area and other regions of the rat brain. **J. comp. physiol. Psychol.**, 1954, 47, 419-427.
42. Olds, J. Physiological mechanisms of reward. In M.R. Jones (Ed.), **Nebraska symposium on motivation.** Lincoln: Univer. of Nebraska Press, 1955.
43. Olds, J. Adaptive functions of paleocortical and related structures. In H.F. Harlow, and C.N. Woolsey (Eds.), **Biological and biochemical bases of behavior.** Madison : Univer. of Wisconsin Press, 1958.
44. Piaget, J. **The origins of intelligence in children.** New York: Int. Univer. Press, 1952.
45. Sheffield, F.D., Roby, T.B., & Campbell, B.A. Drive reduction vs. consummatory behavior as determinants of reinforcement. **J. comp. physiol. Psychol.**, 1954, 47, 349-354.
46. Sigel, I.E. The dominance of meaning. **J. genet. Psychol.**, 1954, 85, 201-207.

47. Skinner, B.F. **The behavior of organisms.** New York : Appleton-Century, 1938.
48. Spelt, D.K. The conditioning of the human fetus in utero. **J. exp. Psychol.**, 1948, 38, 338-346.
49. Spence, K.W. Theoretical interpretations of learning. In S.S. Stevens (Ed.), **Handbook of experimental psychology.** New York : Wiley, 1951, 690-729.
50. Spock, B. **The pocket book of baby and child care.** New York : Pocket Books, 1946.
51. Taylor, R. Hunger in the infant. **Amer. J. dis. Child** 1917, 14, 233-257.
52. Tinbergen, N. Social releasers and the experimental method required for their study. **Wilson Bull.**, 1948, 60, 6-51.
53. Watson, J.B., & Raynor, R. Conditioned emotional reactions. **J. exp. Psychol.**, 1920, 3, 1-4.
54. Wolfe, J.B. Effectiveness of token rewards for chimpanzees. **Comp. Psychol. Monogr.**, 1936, 12, No. 60.

الفصل السادس

التعلم الاجتماعي في السنة الأولى

السنة الأولى فترة نمو حرجة في حياة الطفل الأسباب أهمها تلك العلاقة الفريدة التي تكون بين الطفل وأمه في خلال هذه الشهور . والواقع أنه ليست هناك فترة أخرى في الحياة يكون الطفل فيها من العجز والاعتماد على غيره بمثل ما يكون عليه في السنة الأولى .

والطفل يبدأ حياته غير مزود تقريبا أو مزودا بالشيء القليل من الاستجابات الانفعالية أو الأدائية emotional or instrumental للإشارات التي تصدر عن غيره من الناس . فهو يولد وليس لديه استعدادات فطرية لأن يحب الناس أو لأن يكرههم أو لأن يخشاهم أو يقبل عليهم أو يتجنبهم . وإنما تكون خبراته بالناس خلال هذه السنة أساسا لتحديد على ضوئه اتجاهاته نحو الناس في المستقبل بحيث أن الإهمال البالغ أو النكد الفائق خلال هذه السنة قد يؤديان إلى عطب لا يمكن إصلاحه في قدرة الطفل على أن يكون علاقات إنسانية مرضية في المستقبل . ولهذا نقول أن ما يتعلمه الطفل من استجابات نحو الفرد القائم على رعايته (وهو الأم في معظم الأحيان) يكون بمثابة النواة لسلوكه نحو الآخرين فيما بعد .

حاجات الرضيع

لعلنا نذكر أن من أهم العوامل في التعلم وجود حاجة تضطر الطفل إلى أن يتعلم استجابة ما تنتقص من حدة هذه الحاجة . وللمولود حاجات أولية كثيرة (مثل الحاجة إلى الأكسجين أو التخلص من الفضلات) يمكن الانتقاص من حدتها بصفة أوتوماتيكية بفضل بعض الميكانيزمات أو العمليات الفطرية . بمعنى أن الطفل لا يضطر إلى تعلم استجابة جديدة حتى يتخفف من التوتر الذي يترتب على وجود هذه الحاجات . لكن هنالك مع ذلك عدد آخر من الحاجات الأولية التي تتطلب إشباعها أن يقوم شخص آخر بفعل من الأفعال . وهذه هي الجوع والعطش والتخلص من الألم أو البرودة . بل إن التنبيهات اللمسية والحشوية المرتبطة بالتدليل وحمل الطفل والتي يبدو أنها مثبته بصورة فطرية ، نقول أن هذه التنبيهات نفسها تتطلب التفاعل الوثيق مع شخص آخر .

الجوع

من الصعب التمييز بين حاجتى الجوع والعطش عند الرضع بسبب ان اشباع كل منهما يتم دائما عن طريق شرب اللبن ، ولهذا نشير ، من قبيل التبسيط ، الى كليهما « بالجوع » وفي الجوع نجد ان التنبيهات المرتبطة بالحاجة الى الطعام تظل تزداد حتى تصل الى مستوى عال من الحدة وذلك بانتظام ولعدة مرات فى اليوم ، كما ان الرضيع يكون معتمدا كل الاعتماد تقريبا على اشتراك شخص آخر معه فى اشباع هذه الحاجة . ولو انه انقضت فترة انتظار طويلة بين الأحاسيس الأولى للجوع (المنبهات الداخلية) وبين التخلص منها ، لترتب على هذا ان تزداد النوبات الى حد كبير ملحوظ . وفترات الانتظار الطويلة هذه لا سبيل الى تجنبها وتحدث كثيرا . لهذا كان الجوع بمثابة الحاجة الأولية التى تصل الى أعلى مستوى من حيث طول فترة التنبيه ، الأمر الذى يترتب عليه ان يصبح الجوع هو الحاجة الأولية التى يركز عليها تعلم كثير مما يتعلمه الطفل فى بداية حياته .

المرحلة الفمية

تولى نظرية التحليل النفسى قدرا كبيرا من التأكيد على أهمية الجوع والخبرات التى تكتنف اشباعه . واصحاب التحليل النفسى يرون فى السنة الأولى من الحياة مرحلة فمية من مراحل النمو (24) . وهذه التسمية تشير الى ما هو معروف من ان النشاط الفمى (الامتصاص والابتلاع والعض) هو أهم مصادر الاتباع والمتعة بالنسبة للطفل فى هذه الفترة . وهم يفترضون ان هذه النشاطات تجعل من الفم والنسبفاه منطقة شبقية an erotogenic (أى منطقة تزود الطفل بالاحساسات السارة الممتعة) وتركز انتباهه على هذا الجزء من جسمه . وبالإضافة الى ذلك ، يرى اصحاب التحليل النفسى أن عدم تحقق قدر مرض من خبرات التغذية للطفل يكون له اثر على مستقبل نموه ، بل وقد يؤدي فى بعض الأحيان الى صور عنيفة من المرض العقلى فى مستقبل الحياة (أى الى الأمراض العقلية من قبيل ذهان الهوس والاكتئاب والفصام) (23, 24).

الاتصال اللمسى بالأم

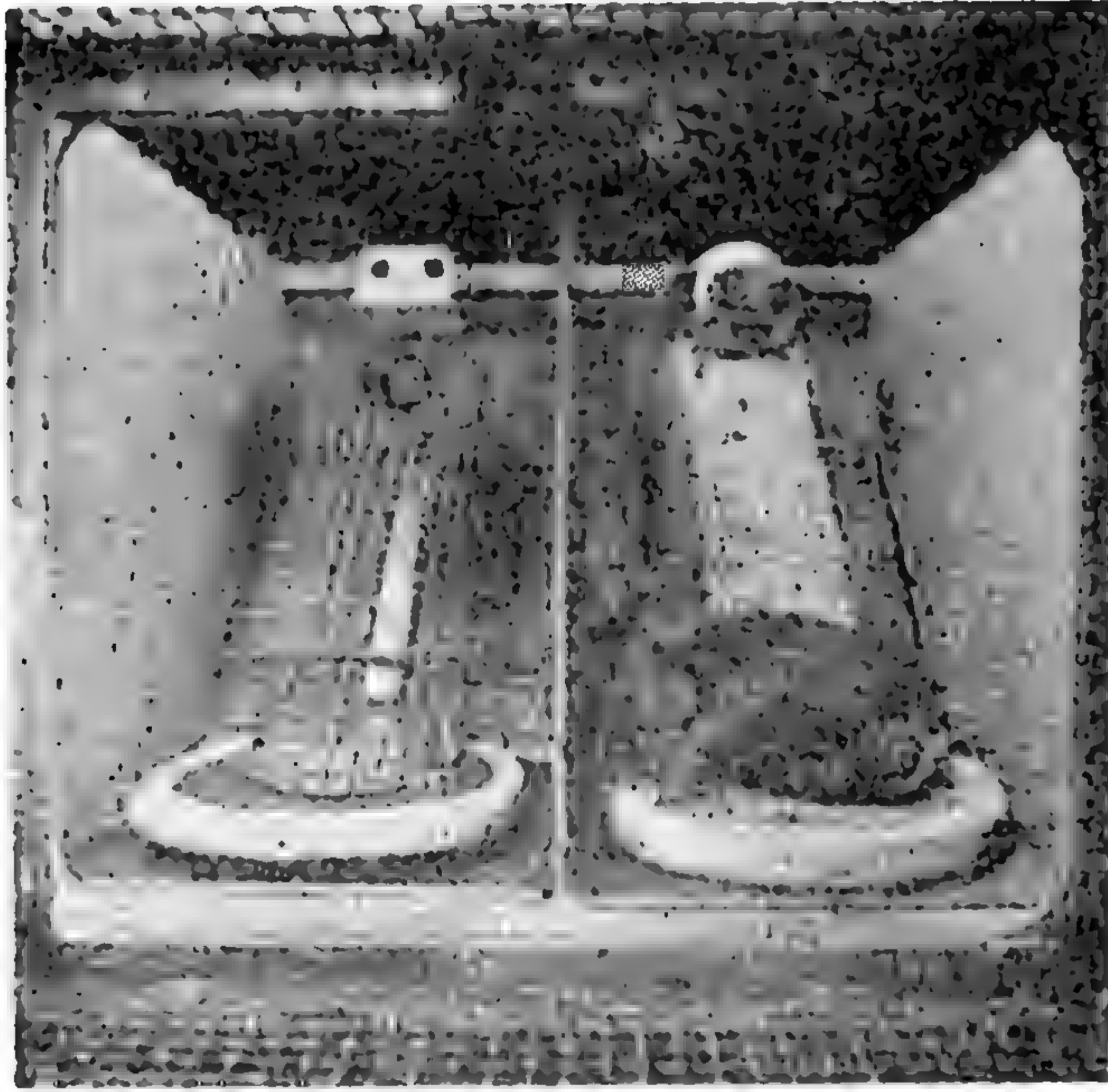
يؤكد بعض المختصين بعلم النفس وبعض الأطباء النفسيين أن الاتصال البدنى بين الأم والرضيع اتصال يؤدي الى المتعة والاثابة بصفة فطرية . وقد قام هارى هارلو بسلسلة من التجارب الفذة على مواليد القردة .

(القردة حديثى الولادة) فى جامعة ويسكونسن تبين له منها أن للتنبيه اللمسى قيمة اثنائية غير متعلمة . (unlearned reward value) فى هذه التجارب وضع هارلو الرضع من القردة مع «أمهات» دمية مصنوعة من شبك انسلك . أما بعض هؤلاء القردة فكانت ترضع غذاءها من زجاجة متصلة «بصدر» أم دمية مصنوعة من شبك انسلك الخالص . وأما البعض الآخر فكانت ترضع بنفس الطريقة ولكن من أم دمية غطى انسلك فيها بقطع من نسيج المناشف . (انظر شكل ١٣) ولما خيرت القردة فى أن تذهب الى أم واحدة منهما تبين أن القردة كانت تختار تلك الأم المغطاة بالنسيج . وأنها تقضى وقتا أكثر ملتصقة بها على الرغم من أنها كانت تحصل على غذائها من الأم المصنوعة من انسلك الخالص . وقد دام هذا التفضيل لعدة شهور وكأن القردة لا تزال تتذكر ما للأم المصنوعة من نسيج المناشف من طبيعة ممتعة (42).

كذلك لوحظ أن القرد كان يهرع الى الأم المغطاة بالنسيج بدلا من الأم السلوكية حين يوضع أمامه منبه يثير الخوف . (نموذج خشبى كبير للعنكبوت) (انظر شكل ١٤) وبذلك يتضح أن الأم المغطاة بالنسيج أكثر فعالية فى انقاص خوف القرد الرضيع من الأم المصنوعة من انسلك الخالص . كما تبين أن القرد الرضيع يكون أكثر جراءة فى التقدم الى المنبه المثير للخوف واستطلاعها وهو فى حضرة الأم النسيج منه فى حضرة الأم انسلك . أعنى أن الحيوان الصغير كان أكثر خوفا وهو مع الأم انسلك وأقل ميلا الى استطلاع الفضاء من حول هذا الموضوع الغريب المخيف .

وقد استنتج هارلو من ذلك أن التنبيه الناتج من الاتصال بالأم المغطاة بالنسيج ممتع امتاعا فطريا ، كما أنه يؤدي الى التعلق الانفعالى بها . ولأن هذين النوعين من الأمهات اشتركا فى أنهما مصدر لتغذية الرضع من القردة ، فانه يبدو أن الطعام ، فى ذاته ، لا يمكن أن يكون المصدر الوحيد للمتعة فى العلاقة بين الطفل والأم (42).

وعلى الرغم من أن الأم المغطاة بالنسيج كانت تزود القرد الرضيع بالغذاء والراحة اللبسية ، إلا أنه يبدو أن هناك خبرات هامة أخرى تزود الأم الحقيقية أطفالها بها ، خبرات هى ضرورية لازمة من أجل النمو الطبيعى السوى . من ذلك أن القردة التى نشئت وتربت مع الأمهات المغطاة بالنسيج وحدها ظهرت عليها فى السنوات التالية أنماط سلوكية شاذة . بمعنى أنها أصبحت شديدة الميل الى العدوان ، ضعيفة الميل



شكل رقم (١٣) يبين الامهات البديلات السك والنسيج اللاني استخدمت في
تجربة هارلو .



شكل رقم (١٤) يبين الاستجابة النمطية للامم النسيج في اختبار المجال المفتوح
المعدل .

الاجتماعى ، وعاجزة الى حد كبير عن المبادأة فى عقد الصلات الجنسية .
فكأن النمو النفسى السليم متوقف على أن تقوم بين الطفل وأمه اتصالات
تقوم على النشاط والتفاعل والأخذ والعطاء .

ونتائج هارلو المنهجية هذه والتي تتصل بطبيعة الامتناع فى التنبيه
اللمسى تؤيد بعض التأملات الفكرية السابقة التى قامت بها مارغريت
ريبيل عن الرضيع الانسانى . فقد ذهبت ريبيل الى أن تناول المولود
وتدليله وهزه يمدّه بقدر كبير من المتعة الحشوية واللمسية . ويسهم فى
ايجاد تعلق ايجابى بين الأم والطفل (أعنى أنه يزيد من القيمة الاثائية
الاجابية للأم) . أو على حد قولها « ان هناك حاجة فطرية للاتصاق
بالأم وان الأم التى تتيح لطفلها فرص هذا الالتصاق تعينه على النمو
السليم » (68, 628).

كانت ريبيل قد أقامت نتائجها هذه على ملاحظتها التى دامت فترة
طويلة من الزمن لعدد من الرضع يبلغ الستائة . كما كان انتباهها مركزا
على طبيعة التفاعلات بين الأم والرضيع وما يكون لها من اثر فى حالة الطفل
الجسمية والانفعالية عامة ونشأة حالات القلق والتوتر عنده بصفة
خاصة . كان هناك ١٨٠ رضيعا من بين أفراد المجموعة كلها يعانون من
توترات عضلية عامة شديدة . وقد زالت هذه التوترات ، جميعها وفى
كل حالة من الحالات ، حين أتيح للرضيع أن يرضع ثدى أمه أو أن يظل
ملتصقا بجسدها . أما أن استمر حرمان الطفل من هذا النوع من
الخبرات ، ترتب على ذلك استمرار حالة التوتر العضلى عنده وعدم
انتظام تنفسه واصابته بالاضطرابات المعوية المعوية .

كذلك رأت ريبيل أن الامهات المضطربات انفعاليا أو اللاتى يلفظن
أطفالهن يعجزن عن أن يقدمن أمومة سليمة لأطفالهن . وهذا من شأنه أن
يؤدى الى نمطين عنيفين من الاستجابات عند الرضيع . أولهما الخلفة
negativism ويتميز بالامتناع عن الامتصاص وفقدان الشهية
وارتفاع ضغط الدم وتصلب عضلات الجسم وحبس الأنفاس ، والتنفس
السطحي غير العميق والامساك . وأما النمط الثانى فهو النكوص أو
الارتداد regression ويتميز بالهدوء الاكتئابي وفقدان الميل الى
الطعام ، والنوم الذى هو أقرب الى الغيبوبة ، وفقدان العضلات لقوامها
الطبيعى ، (loss of muscle tone) وتناقص حظ الأفعال المنعكسة من
القابلية للاستثارة ، وعدم انتظام التنفس ، والاضطرابات المعوية المعوية
من قبيل القيء والاسهال . وأشد درجات هذه الاستجابة النكوصية حدة
هى المارازموس Marasmus الذى هو « مرض الذبول » الذى يتضمن

إلخمول الشديد وانعدام الميل وتحلل الأفعال المنعكسة في الجسم وزيادة الشحوب وفقدان العضلات لقوامها وصلابتها وتحولها الى أنسجة رخوة متراخية .

« وهكذا يبدو واضحاً من هذه الاستجابات أن الأمومة غير السليمة هي نوع من الحرمان الصحيح الذي قد يؤدي الى أضرار بيولوجية ونفسية بذلك الكائن العضوي الرضيع . أعني أن الأمر ليس مجرد مسألة عاطفية عارضة هيئة » (635, 68).

لكن هذا البحث ، لسوء الحظ ، وعلى الرغم مما فيه من تحديات ، لا تملأ قيمته العلمية فوق مستوى الشبهات والظنون . وذلك لعدة أسباب . أولها أن هناك نفعة دعائية فيما كتبه ريبيل . وثانيها أن ريبيل لا تقدم لنا بياناتها الإحصائية بطريقة سليمة وأنها لا تصنف لنا أسلوبها الفني في الملاحظة ، وأنها تخلط في كلامها بين النتائج وآرائها الشخصية . ومع ذلك فإن النتائج التي توصل اليها هارلو من بحثه المنهجي الدقيق عن القرود يتفق مع ما تقوله ريبيل ويؤيد نتائجها من أن الالتصاق أو الاتصال اللمسي بين الأم وطفلها أمر ممتع قد يسهم في الارتباط بينهما .

تعلم ما للأُم من قيمة اثابية

أشرنا من قبل الى أن الأم مصدر لعدة أنواع أولية من الاتابة : الطعام ، الاتصال اللمسي ، والتخفف من الألم ، والدفع . ومع ذلك فإنه من المحتمل وجود أنواع أخرى من الاتابة ذات الأسس البيولوجية تزود الأم بها طفلها . وفي موقف التغذية العادي نجد هنالك أنواع من الاتابة هي الطعام والاتصال اللمسي . وبحسب مبادئ التعلم وعلى أساسها يمكننا أن نتنبأ بأن الطفل يستطيع تعلم عدد من الاستجابات الجديدة في موقف التغذية . والآن نقوم بتحليل التنايع بين المنبهات والاستجابات التي تحدث في موقف التغذية لنتبين ما يتعلمه الطفل من خلال هذا الموقف .

في البدء ، يشعر الطفل بوخز الجوع فيستجيب لهذه الحاجة بالبكاء والصراخ . عندئذ تمسك الأم بالطفل وترضعه . وهكذا يكون الطفل محاطاً بكل المنبهات أو المثيرات البصرية والشمية والسمعية التي هي جزء لا ينفصل من موقف التغذية ، أثناء تلقيه للاتابات التي هي من قبيل الطعام والاتصال اللمسي . وقوانين التعلم تنض على أن المثير أو المنبه الجديد الذي يقترن اقتراناً زمنياً باثابة ما (كالطعام أو الالتصاق الجلدي)

يصبح هو نفسه ذا قيمة اثنائية . لهذا فان الأم ، بوصفها مثيرا أو منبها ، يتحول معناها عن طريق التعلم فتصبح دليلا على المتعة والرضا أى أنها تصبح شيئا ذا قيمة اثنائية موجبة . الأم اذن تصبح اشارة (cue) لرمز الى اللذة والامتناع بنفس الطريقة التى يتحول فيها الجرس الى اشارة على الطعام عند كلاب بافلوف . أضف الى ذلك أن الرضيع سوف يتعلم أن الاقتراب من مصدر اللذة هذا والتماسه سوف يؤدي به الى الاشباع الفعال لحاجاته في أقل زمن ممكن ومن غير ارجاء . اعنى أن الطفل بذلك يتعلم استجابة هامة هى البحث عن أمه والتوجه اليها كلما جاع .

وبحسب مبدأ تعميم المثير ، تميل الاستجابة التى تعلم الكائن أن يستجيب بها لمثير ما الى أن تظهر لمثيرات أخرى مشابهة للمثير الأصلي . ولما كانت المصادر الأخرى التى تسبب الألم أو انعدام الراحة (مثل اصابة الطفل بجرح أو بالبرد أو بالمرض) مشابهة الى حد كبير بألم الجوع فان الطفل يستجيب لها بنفس الاستجابة التى يستجيب بها للجوع . اعنى أن الطفل الذى تعلم التوجه الى أمه عند الجوع يتعلم أن يتوجه اليها كذلك طلبا لأشباع حاجاته حين يحس الألم أو انعدام الراحة لأسباب أخرى . ثم ان الأم تشبه سائر الناس ومعنى هذا أن الطفل لابد وأن يقوم بشيء من تعميم سلوك التوجه عنده بحيث نجده قد أصبح يتوجه ، لا الى أمه فقط ، بل وإلى عدد كبير من الأشخاص كذلك . وبالاختصار نقول ان موقف التغذية الأصلي يمكن أن يتخذ أساسا تركز عليه عملية تعلم جديدة عند الطفل يتعلم فيها ما اذا كان للناس قيمة اثنائية ام لا وما اذا كان الاتجاه نحوهم يؤدي أو لا يؤدي الى اشباع الحاجات .

لكن ترى ماذا يحدث لو كانت خبرة التغذية الأولى خبرة غير مثبته - أو موقفا يمكن أن يرتبط الألم فيه بفعل التغذية ، أو موقفا لا يتم فيه الا أقل ما يمكن من الاتصال البدنى بين الأم والطفل ؟ ان الأم القلقة المتوترة قد تمسك بطفلها بطريقة غير سليمة تؤدي الى شعور الطفل بانعدام الراحة . والأم التى لم تكن تريد لنفسها طفلا ، قد تكره ما تنطوى عليه العناية بالطفل من مشقة ومضايقات . وهذه الكراهية قد تتبدى في تناول الرضيع بخشونة وغلظة ، أو في ايقاف عملية التغذية من قبل أن يحصل الطفل على الاشباع ، أو في أن يترك الطفل للبكاء لفترة طويلة من قبل أن يقدم له الغذاء . في أمثال هذه الحالات ، يخبر الطفل شيئا من الألم وشيئا من اللذة مرتبطين بآمارات الأم وبمنبه الجوع . فان كانت منبهات الألم تتكرر بدرجة كافية ولفترة طويلة من الزمن ، ترتب على هذا أن تصبح الأم اشارة ذات قيمة سلبية ورمزا للألم لا للذة . ولما كان الكائن العضوى يستجيب استجابة فطرية للألم هى الابتعاد عنه وتجنبه ،

فان الطفل قد يتعلم استجابة الابتعاد عن الأم لا التوجه اليها . كذلك يصعب عليه أن يتعلم التوجه الى الناس والاقتراب منهم ، حين يكون في حالة انعدام الراحة ، كوسيلة لاشباع الحاجات . أما ان كان موقف التغذية قد ارتبط عند الطفل باللذة والسرور في الأغلبية السائدة من المرات ، ازداد ميل الطفل الى أن يلتصق عند الآخرين اشباع حاجاته .

من هذا التحليل يتيسر لنا ان نفهم الى حد ما أهمية العلاقة بين الطفل وأمه في خلال السنة الأولى . بل ان من المفكرين (21) من يذهب الى أن الاتجاهات الاجتماعية من ثقة بالناس وميل اليهم أو عدم الثقة بهم والشعور بالعداوة نحوهم تنشأ من علاقات الطفل بالآخرين خلال السنة الأولى من العمر .

ونلخص ما سبق فنقول ان التعلم المبكر عن الناس يتركز بصفة جزئية على الخبرات الحسية المركبة المرتبطة بالتغذية . وان موقف التغذية موقف اجتماعي تتكون فيه الاتجاهات الأساسية نحو الأم . وهذه الاتجاهات اما أن تكون ايجابية أو سلبية أو مزيجاً متصارعاً من الإيجابية والسلبية ، وذلك بحسب مقدار ما يرتبط بالعلاقة بين الأم وطفلها من إثابة أو ضيق . (discomfort) كما ان استجابات الطفل الأولى لغيره من الناس قد تكون نوعاً من تعميم الاستجابات التي تعلمها عند تفاعلها السابق مع من كان يقوم على رعايته والاعتناء بأمره .

تعميم السلوك الاجتماعي

الاستجابات الاجتماعية للناس هي من أهم ألوان السلوك التي يتعلمها الطفل في البداية كنتيجة للتفاعل بينه وبين أمه . وقد أوضح لنا راينجولد Rheingold في دراسة تجريبية مضبوطة (65) كيف ان استجابات الطفل الاجتماعية لأمه أو لمن يقوم مقام أمه يطرأ عليها التعميم بعد ذلك . تخيرت الباحثة ١٦ رضيعاً في الشهر السادس من عمرهم كانوا يعيشون في مؤسسة يقوم فيها عدد كبير من المتطوعين برعاية الرضع والعناية بهم . أما بالنسبة لثمانية من هؤلاء الرضع (وكانت تتكون منهم المجموعة التجريبية) فقد لعبت الباحثة بنفسها دور الأم ثمانية ساعات في اليوم وخمسة أيام في الأسبوع لثمانية أسابيع متتالية . وفي خلال هذه الفترة قامت الباحثة باعطاء حمامات للرضع وبتغيير ملابسهم وباللعب معهم وبالابتسام في وجوههم وحاولت أن تجعل من نفسها أحسن بديل ممكن للأم الحقيقية . وأما الرضع الثمانية الآخرون (المجموعة الضابطة) فكانت تعتني المتطوعات بهم على النسق الذي يجري في المؤسسة عموماً من غير أن يختص الرضيع الواحد « بأم » واحدة . وبحيث تجري هذه

المهام والواجبات للرضيع بالأسلوب الروتيني العادى . أضف الى ذلك أن المجموعة التجريبية من الرضع كانت تتلقى قدرا أكبر من الرعاية من المجموعة الضابطة خلال هذه الأسابيع الثمانية . وهكذا نرى أن المجموعة التجريبية اختلفت عن الضابطة من ناحيتين : كان لكل رضيع شخص واحد دائم في خلال الأسابيع الثمانية ، كما أنهم كانوا يتلقون قدرا أكبر من الرعاية .

ثم أجريت الاختبارات على الرضع في كل أسبوع من هذه الأسابيع التجريبية الثمانية وخلال أربعة أسابيع اضافية بعد انتهاء المعالجة التجريبية . وكانت الاختبارات تضم اختبارات للاستجابة الاجتماعية Social responsiveness لثلاثة أنواع من الناس (المجرب ومختبر آخر كان بجري عليهم اختبارات أخرى ، وشخص ثالث غريب تعرضوا له عند انقضاء الأسابيع الثمانية) ، وكذلك اختبارات للنمو يقوم على أساس قدرة الطفل على التحكم في وضع جسمه واختبار للنمو يستخدم فيه تناول المكعبات .

وقد كشفت النتائج عن أن الرضع الثمانية الذين اقامت برعايتهم الأم (أى الباحثة) اظهروا قدرا أكبر من الاستجابة الاجتماعية للمجربة والمختبر والشخص الغريب (65) . ومعنى هذا أن هؤلاء الأشخاص كانوا يتسمون للرضع أو يتكلمون اليهم فيظهر أفراد المجموعة التجريبية قدرا أكبر من الابتسام أو الاستجابة بتعبيرات الوجه أكثر مما يفعل أفراد المجموعة الضابطة وأن هذا التأثير كان في أوضح صورته عندما يستجيب الرضيع للباحثة نفسها . ومن الواضح أن هذه

النتائج تؤيد الفرض القائل بأن الأفعال الاجتماعية التى يتعلم الطفل الاستجابة بها لمن يقوم على رعايته وتنبيهه تنبيهها اجتماعيا تتعرض للتعميم أى أن الطفل يعود فيستجيب بها بعد ذلك لغير الأم من الأشخاص . لكنه لم تكن هناك فروق ذات دلالة احصائية في النمو الحركى بين المجموعتين وذلك كما يقيسه اختبارات الاحتفاظ بوضع الجسم وتناول المكعبات . ولهذا كان من الواضح أن الخبرة التى تعرضت لها المجموعة التجريبية (من قيام أم بديلة على رعاية الطفل وتنبيهه بصفة دائمة منتظمة) كان لها أقل التأثير في المهارات الحركية البسيطة وتأثير هائل في السلوك الاجتماعى (65) . ونتيجة لهذا ذهبت الباحثة الى أن العامل الجوهرى المسئول عن ازدياد الاستجابة الاجتماعية عند الرضع التجريبيين هو التنبيه الاجتماعى المتبادل المصطبغ بصفة اللعب والذي كان يحدث بين الطفل والشخص الراشد ، لا الى أن شخصا واحدا فقط كان يقوم بواجبات التغذية وتبديل الثياب للطفل .

استجابة الابتسام

من بين المعالم الهامة في النمو الاجتماعي للطفل العادي في خلال السنة الأولى ظهور الابتسامة للناس . ذلك أن كثيرا من الأطفال يستجيبون لرؤية وجه شخص آخر بالابتسام فيما بين الشهر الثالث والشهر الرابع من العمر . وقد أورد جيزل (28) وسبيتز (80) تقارير تتضمن أن ٩٨ بالمائة من مجموعة من الأطفال ابتسموا في الشهر السادس من عمرهم حين رأوا المجرب لأول مرة . كذلك بينت أبحاث أكثر حداثة (93) أن كثيرا من الرضع يستجيبون بالابتسام عند رؤية وجه ما في وقت مبكر يصل الى الأسبوع السادس .

ثم ان استجابة الابتسام شأنها شأن الاستجابات الأخرى من حيث أنها تضع آثار الإثابة والانطفاء (9) . فلو ان احدا من الأشخاص اثاب الطفل على ابتسامه بأن حمله بين يديه ، لازداد احتمال ابتسام الطفل في المناسبات المستقبلية . أما ان مضت الابتسامة دون ان يثاب عليها الطفل، ترتب على هذا تناقص تكرارها . وهناك تغير ثان هائل في الاستجابية الاجتماعية يحدث عند الشهر الثامن من العمر في عدد كبير من الأطفال (80) . ذلك ان الطفل لا يعود يبتسم لكل الناس من غير تمييز ، كما أنه قد يبدي القلق حين يرى وجهها غريبا غير مألوف لديه . وقد فسرت استجابة القلق من الغرباء هذه على أنها تعنى أن الطفل حين تبلغ عمره ثمانية شهور يتمكن من التمييز بين أمه وغيرها من الناس . والمختصون بعلم النفس الذين تسرت لهم ملاحظة الأطفال في مؤسسات الأيداع يرون أن استجابة القلق عند رؤية الوجه الغريب أقل شيوعا في أطفال هذه المؤسسات . لهذا كان من المحتمل أن تكون استجابة القلق من الغريب مرهونة بمعرفة الطفل لشخص نابت يعنى به ويرعاه . *

* استجابة (القلق من الغريب) يمكن أن تكون مثالا يوضح الرأي الذي أوردناه في الفصل الخامس من أن المتغيرات غير المتوقعة قادرة على أن تثير القلق . أعنى أن الطفل حين تبلغ عمره ثمانية شهور ، تكون عنده القدرة على أن يتوقع منظر الام وشكلها . بحيث انه اذا اقترب شخص راشد آخر منه وأدرك الطفل أن هذا الشخص غير الام أدى هذا الى اختلال توقعه ونفضه . فان لم تكن عند الطفل وسيلة يتبين بها كنه هذا الشخص الراشد او نوع الاستجابة التي يستجيب بها لهذا المثير ، استجاب باستجابة القلق .

أما بالنسبة للأطفال الذين يعنى بهم أكثر من شخص واحد ، فإنهم يعتادون رؤية وجه جديد مختلف من فوق المهد في كل مرة . ولهذا تكون استجابة القلق من الغريب أقل احتمالا وظهورا عند الأطفال الذين تقوم بتربيتهم مؤسسات الإيداع . كذلك نستطيع أن نقول أن وجود استجابة القلق من الغريب خلال النصف الثاني من السنة الأولى يمكن أن تتخذ دليلا على مدى تعلق الرضيع بأم واحدة فقط .

آثار الرعاية السيئة والإيداع بالمؤسسات

Consequences of Inadequate Care & Institutionalization

ذهبنا الى أن العلاقة المرضية بين الطفل والأم خلال السنة الأولى من الحياة تلعب دورا هاما في نمو الطفل . . . والآن نحدد موقفنا الى درجة أكبر فنتقدم بفرضية (افتراض) مؤداها أن التنبيه الحسى واشباع الجوع والعطش وفرص التعلم التى تنطوى عليها ألوان التفاعل السوى بين الرضيع وأمه أو من يقوم منه مقام الأم ، تؤثر تأثيرا ذا دلالة على مجرى نموه الاجتماعى والانفعالى والعقلى .

وهذه الأفكار ليست بالمستحدثة أو الجديدة ، وإن كانت لم تجد القبول الواسع الا حديثا . لقد أولينا في هذا القرن العشرين نفسه ، الموضوعات التى هى من قبيل تحسين غذاء الرضيع ووقايته من المرض جانبا من الاهتمام يزيد بكثير على ما أولينا موضوع البحث المنهجى للحاجات النفسية عند الرضع وصفار الأطفال . ومع ذلك فإننا نجد حتى في القرن الثالث عشر نفسه مؤرخا مثل ساليمين Salimbene يلاحظ ويشير الى ما لحاجات الطفل النفسية من أهمية ودلالة . فقد كتب ذلك المؤرخ وهو يعلق على المحاولة التى قام بها فربدرك الثانى لتربية الرضع في ظروف من الحرمان النفسى :

« لقد أراد أن يتبين نوع الكلام وأسلوب الكلام الذى ينطق به الأطفال اذا هم نشأوا من غير أن يتحدثوا لأحد من قبل . ولهذا فقد أمر الأمهات البديلات والمرضات بأن يقمن على ارضاع الأطفال وتنظيفهم وغسلهم من غير أن يتحدثن اليهم .

لقد أراد أن يعرف أى لغة يتحدثون : أهى العبرية بوصفها أقدم أم الاغريقية أم اللاتينية أم العربية أم لعلمها أن تكون اللغة التى يتحدث بها أبائهم الذين تناسلوا عنهم . ولكن محاولته ذهبت أدراج الرياح لأن الأطفال ماتوا جميعا . ما كانوا يعيشوا بدون تدليل الأمهات البديلات ووجوههن المستبشرة وكلمات الحب التى يرددنها . من أجل هذا تسمى تلك الأغنيات التى ترددها المرأة وهى تهز المهد ، لتبعث بالنعاس الى عيون

الطفل ، والتي يسوء نوم الطفل بدونها ولا يصيب الراحة ، باسم خاص هو "Swaddling songs" (71, 9-19).

وفي خلال القرن الحالى لاحظ كثير من الأطباء النفسيين أن معدل الوفيات بين الرضع غير ذوى الأسر الذين ينشأون فى ملاجئ الرضع معدل مدهل . لكن هذه الملاحظات مع ذلك من قبيل الروايات (anecdotal) (التى تكون عهدها على أصحابها) ، كما أنها عرضة لألوان النقد الذى ينطبق على غير ذلك من الدراسات التى لم يحسن ضبطها . ومع ذلك فإن هناك اتفاقا مدهلا بين الاكينيكيين ، الذين يشغلون أنفسهم بدراسة آثار الحرمان من الأمومة وآثار التربية فى المؤسسات .

لقد انقضت فترة طويلة لم تكن لهذه الملاحظات فيها الا آثار اجتماعية ضئيلة . أما الآن فقد تغير تفكير أصحاب السلطة فى مؤسسات الخدمة الاجتماعية المسئولة عن رعاية الأطفال غير ذوى الأمهات . من ذلك أن الطفل لم يعد يبقى تحت الملاحظة فترة طويلة من الزمن ، وإنما أصبح أصحاب الشأن يميلون الى التعجيل بنقل الطفل الى الأسرة البديلة بأسرع ما يمكن . أما فى الحالات التى لا يتيسر فيها التبني المبكر (أى فى سن مبكرة) فإنهم كثيرا ما يحاولون وضع الطفل فى بيت بديل foster home الى أن يتيسر ترتيبه عملية التبني . وأما فى الحالات التى يتعين فيها الايداع لأجل طويل بالمؤسسات فإن الجهود تبذل حتى يتوفر فى المؤسسة أكبر عدد ممكن من عناصر الحياة البيتية السوية بما فى ذلك التفاعل الزائد بين الرضع والقائمين على العناية بهم . أمثال هذه التغيرات ، التى سنقوم بسرد بعضها فيما بعد ، ترجع الى حد كبير الى نتائج عدد كبير من الباحثين (3, 25, 30, 32, 33).

بحث آثار الايداع بالمؤسسات Research on Institutionalization

قام سبيتز بملاحظة سلوك صفار الأطفال الذين قضوا السنة الأولى من حياتهم فى مؤسسات الايداع حيث تكون الرعاية غير سليمة ولا ثابتة . فتبين له أن ١٥ بالمائة منهم بدأت تظهر عليهم فى خلال النصف الثانى من السنة الأولى سلسلة غير عادية من السلوك . أول هذه السلسلة انهم بدأوا يبكون باستمرار ، ثم زال البكاء بعد عدة شهور وجعلوا يتحولون الى عدم الاكتراث بالكبار الراشدين . « كان الأطفال يرقدون أو يجلسون وعيونهم مفتوحة واسعة لا تعكس أى تعبير ، ووجوههم جامدة لا تتحرك ينظرون الى مكان بعيد سحيق وكأنهم فى غيبوبة ، بحيث كان من الواضح أنهم لا يدركون ما يجرى فى البيئة من حولهم » (84, 314) . (لعلنا

نظن الأمر لا يعود الى المصادفة البحتة اذا علمنا أن قردة هارلو الصفار الذين نشأوا مع الأمهات البديلة المصنوعة من السلك قد وصفت بنفس الأوصاف .

وقد سمي سبيتز هذه الطائفة من المظاهر السلوكية بالاكتئاب الأناكليتكي *Anaclitic depression* على أساس أنها تشبه الاكتئاب عند الكبار من أوجه كثيرة . ذلك أن هذا اللون غير العادي من السلوك بدأ يظهر بعد أن انفصل الطفل من أمه أو عن أمه البديلة . وأن الطفل كان يعود الى مجرى النوم السوى اذا عادت العلاقات الطيبة بينه وبين أمه بعد فترة لا تزيد على الثلاثة شهور . أما ان استمر الحرمان فترة أطول من خمسة شهور فان الطفل لا يتحسن ، وإنما يزداد سوءا وتأخرا .

وفي دراسة أخرى قريبة الاتصال بتلك ، قام سبيتز بملاحظة مجموعات من الأطفال الذين أودعوا بالوحدات خلال السنة الأولى من الحياة وكذلك بعد فترة سنتين . وقد تبين له أن الأطفال الذين قضوا عامهم الأول في مؤسسة يكتنف الحرمان جوها النفسى تظهر عليهم علامات التأخر الواضح في نموهم العقلى خلال الأربعة أشهر الأخيرة من السنة الأولى . أما الأطفال الذين ينتمون الى أسر سوية أو الذين نشأوا في مؤسسات ابداع تعتمد الى تنبيه الطفل ورعايته فلم تظهر عليهم علامات التأخر في النمو العقلى (78) . ولما عاد الباحث الى المؤسسة بعد انقضاء سنتين ، تبين أن ٢١ طفلا من المجموعة الأصلية كانوا لا يزالون يعيشون في المؤسسة ، وأنهم كانوا متأخرين الى درجة ملحوظة في نموهم الحركى والعقلى ، وأن ١٦ من العدد ١٦ الذى ظل في المؤسسة كانوا عاجزين عن المنى الا بمساعدة الغير ، كما كان ستة أطفال منهم لا يتكلمون كلاما له معنى على الإطلاق (79) .

ولهذا فقد ذهب سبيتز الى أن انعدام التفاعل الاجتماعى والعاطفى بين الأم والطفل مسئول الى حد كبير عن تأخر نمو المهارات العقلية . وانتهى الى النتيجة الآتية :

« ان انتظام ظهور الاستجابة الانفعالية وبالتالي تقدم النمو الجسمى والعقلى مرهون بحسن العلاقة بين الطفل وأمه . أما العلاقات غير السليمة بين الأم والطفل (كتلك التى نجدها فى البيوت البديلة) فقد أدت دائما الى عدم انتظام النمو وتقدمه فى النواحي الانفعالية أو غيرها أو الى ظهور استجابات غريبة مفارقة للمألوف (81, 150) » .

على أن أبحاث سبيتز يصعب تفسير بعض جوانبها بسبب أوجه

القصور المنهجية فيها . من ذلك أن اختبارات النمو العقلي التي استخدمت في إثبات هبوط الذكاء بين الأطفال المحرومين ، أثبت بعض الباحثين الآخرين أنها تهبط الى حد ما بين الأطفال الأسوياء (62) . أضف الى ذلك أن عدد الأطفال المحرومين في مستويات العمر العالية كان أصغر من العدد الأصلي لمجموعة الرضع ، لسبب رئيسي هو ضياع عدد كبير منهم أما لأنهم ماتوا ، أو لأنهم عادوا الى أسرهم أو لأنه قد تبنتهم أسرة ما أو لأنهم انتقلوا الى مؤسسات ايداع أخرى . وانه لمن المحتمل جدا أن يكون هؤلاء الأطفال الذين ضاعوا بالموت أو بالعودة الى الأسرة الأصلية أو بالتبني أعلى في النمو من هؤلاء الذين ظلوا بالمؤسسة أعني أن ما تبسدى للباحث سبيتزر من أن الهبوط أو الانحطاط في القدرة العقلية مرتبط بالبقاء في المؤسسة قد يرجع بصفة جزئية الى استبعاد الأطفال النبهاء من المجموعة التي بدأ بها دراسته .

لكن نتائج سبيتزر هذه متيرة مع ذلك وعلى الرغم من وجود هذه المشكلات المنهجية . كما أنها تلقى التأييد من أبحاث علماء آخرين (3, 17, 25, 76, 77) من ذلك أنه حدث في دراسة أخرى (77) أن عددا من الرضع وصفار الأطفال انتقلوا من ملجأ للأيتام من النوع المحروم الى مؤسسة للفتيات المتأخرات عقليا حيث لقي الأطفال قدرا ملحوظا من التنبيه والرعاية الفردية على أيدي جماعة من نزيلات المؤسسة المتأخرات عقليا الى درجة طفيفة من التأخر ، وكذلك على أيدي موظفات هذه المؤسسة .

« وكانت الفتيات ينفقن قدرا كبيرا من الوقت مع الأطفال ، يعلمنهم المنى والكلام واللعب باللعب ويدربنهم على بعض العادات .

بل لقد كانت أكثر ملابس هؤلاء الأطفال من صنع الكبار من هؤلاء الفتيات . وكانت البنات مولعات بالأطفال الى حد أنهن كن ينفقن ما يعطى لهن من مال في شراء بعض الألوان الخاصة من الأطعمة واللعب والكتب المزينة بالصور والنسيج الذي تصنع منه الملابس . كذلك كانت مساعداً للممرضات يبذلن من أوقاتهن ونقودهن ومودتهن وكثيرا ما اخذن الأطفال الى خارج المؤسسة في جولات على الأقدام أو نزهات بالسيارات أو رحلات بعيدة (77, 123) . »

في هذه البيئة التي هي أكثر حفا من التنبيه أظهر الأطفال ازديادا في نسبة الذكاء متوسطه ٢٧ درجة (من متوسط قدره ٦٤ر٣ عندما انتقلوا الى المؤسسة الى متوسط قدره ٩١ر٨ بعد سنتين) . وفي مقابل هذا ، أظهر متوسط فيه الذكاء في مجموعة ضابطة من الأطفال تركوا في

ملجأ الأيتام الأصلي انحدارا مقداره ١٦ درجة (من ٨٦٧ الى ٦٠٥ في نفس الفترة الزمنية) .

وفي دراسة أخرى (18) قام الباحث بمقارنة درجة التأخر السلوكي عند الأطفال الذين نشأوا في نوعين من المؤسسات في أبران . أما المؤسسة الأولى وتسمى بظروف الحرمان فلم يكن الطفل يوضع فيها على بطنه أبدا ولذلك فلم تكن الفرصة تتاح له للتدريب على الزحف أو الحبو . كذلك لم يكن يمسك به في وضع الجلول عند تغذيته ، كما انه لم تتيسر له اللعب التي يمكنه أن يلهو بها . أضف الى ذلك أن كل مساعدة ممرضة attendant كانت مسئولة عن ثمانية من الأطفال الأمر الذي ترتب عليه أن أصبحت الاتصالات الشخصية بينها وبين الطفل محدودة جدا . وأما في المؤسسة الثانية وتسمى بظروف الاثراء فكثيرا ما كان الطفل يوضع على بطنه ويحمل أثناء تغذيته ، وتتاح له اللعب ويتلقى بصعة عامة قدرا من العناية أكبر بدرجة ملحوظة من العناية التي كانت المؤسسة الأولى توجهها الى أطفالها . كذلك كانت مساعدة الممرضة في هذه المؤسسة الثانية مسئولة عن ثلاثة فقط من الأطفال .

وكان الأطفال قد دخلوا كلا من المؤسستين بعد الميلاد بفترة قصيرة . وفي خلال السنة الثانية من العمر ، تمت مقارنة سلوك الخمسين طفلا الذين كانوا يعيشون بمؤسسة الحرمان بسلوك العشرين طفلا في مؤسسة الاثراء . تبين أن ٤٢ ٪ من الأطفال المحرومين كان في وسعهم أن يجلسوا بمفردهم على حين تمكن من ذلك ٩٠ ٪ من أطفال مؤسسة الاثراء .

كذلك كان أقل من ٥ ٪ من المجموعة المحرومة يتمكنون من الوقوف وحدهم أو يمشون وهم يعتمدون على شيء ، على حين تمكنت نسبة تزيد على ٦٠ ٪ من الأطفال الآخرين من القيام بهذه الاستجابات . وأخيرا لم يكن من بين أطفال مؤسسة الحرمان من يستطيع المشي وحده ، على حين تمكن من ذلك ثلاثة من العشرين طفلا في مؤسسة الاثراء .

وقد رأى الباحث أن انعدام فرص تعلم الأفعال الحركية المتضمنة في الجلوس والمشي في مؤسسة الحرمان هو العامل المسئول عما لوحظ من التأخر السلوكي بين أطفال هذه المجموعة . كما قدر الباحث أن الأطفال المحرومين لم يكن يسمح لهم بممارسة الحبو أو الجلوس الأمر الذي ترتب عليه تأخرهم في هذه الاستجابات . ومع ذلك فقد أظهر الأطفال المحرومون قدرا أكبر من هز الرأس وأرجحة الجسم أرجحة متكررة كما بدت عليهم التعاسة الى حد أكبر من أطفال الاثراء . وهذه

الأنواع من السلوك كثيرا ما تقترب بالنمو الانفعالي المضطرب اضطرابا عاما .

الخلاصة اذن أن أكثر الأدلة تشير الى أن الأطفال الذين تربيتهم أمهاتهم في الظروف العائلية السوية العادية يشبون على حال أحسن من حال الأطفال الذين ينشأون في ظروف المؤسسات التي لا تقوم على العلاقة الشخصية .

المتغيرات الهامة في الإيداع بالمؤسسات

Relevant Variables in Institutionalization

يرى بعض الباحثين أن المتغير الجوهري المسئول عن الآثار السلوكية للإيداع بالمؤسسات هو انعدام شخصية الأم . وأما البعض الآخر فيميلون الى لوم « الإيداع في المؤسسة » ذاته (أى انعدام اللعب ، البيئة الحسية الرتيبة ، سوء التغذية ، المرض) . ولكن عوامل الإيداع بالمؤسسة والأمومة ليست عوامل وحيدة بسيطة . ذلك أن المؤسسات تختلف فيما بينها من حيث مبلغ العناية الفردية التي يتلقاها الطفل فيها ، وفي درجة التنبيه الحسي والحركي التي تزود الطفل بها ، ومقدار الفرص التي تمنح فيها لكي يلعب الطفل مع غيره من الأطفال ولكي يتعلم تناول اللعب والأشياء الأخرى . وقد كانت هناك فروق ملحوظة فيما بين المؤسسات التي تضمنتها الدراسات السابقة التي أشرنا اليها من حيث هذه المتغيرات جميعها .

كذلك نقول أن عامل الأمومة ليس عاملا واحدا بسيطا ، ذلك أن بين الأمهات البيولوجيين للأطفال فروقا فردية كبيرة في طرق تناولهم للأطفال أضف الى ذلك أن الأمهات البيولوجيين قد لا يكن بالضرورة أفضل من الأمهات البديلات من حيث العناية بالطفل . كذلك لم يتضح لنا بعد على وجه التأكيد ما اذا كان اعتناء شخص راشد واحد بالرضيع أفضل من حيث النمو العقلي والصحة الانفعالية أم أن يوضع في مجال متعدد فيه الشخصيات القائمة على رعاية الطفل (وهو ما يسمى بالأمومة المتعددة) (94) . فقد دلت الدراسات المبديّة (26, 27, 63, 64) التي أجريت على الرضع الذين قام على العناية بهم أكثر من أم واحدة على أن توزع المسئوليات الوالدية على عدد من الأشخاص قد لا يؤثر تأثيرا سيئا بالضرورة على تطور النمو العقلي أو الانفعالي . بل الواقع أن دراسة من الدراسات (64) تشير نتائجها الى أن مثل هذه التنشئة ، في سياق مزرعة اسرائيلية جماعية ، قد تنتقص من بعض المشكلات الانفعالية التي نجدها في العلاقات الاسرية الفردية التي تكون على درجة

فائقة من الشدة ، من قبيل فرط التعلق بالوالد من الجنس المخالف ، وفرط التنافس ، والعداء والكراهية تجاه الوالد من نفس الجنس ، وفرط التنافس بين الأخوة . مع ذلك فانه من الواضح أننا لانزال نجهل الكثير عن النتائج المختلفة التي تترتب على الامومة الفردية في مقابل الامومة المتعددة ، وكذلك عن النتائج التي تترتب على الأنماط المختلفة للامومة المتعددة (على سبيل المثال أن تكون هناك شخصية واحدة مركزية تقوم مقام الأم وحولها عدد من الاعوان في مقابل أن تتوزع واجبات الامومة ومسئولياتها توزيعا اقرب الى التساوى بين عدد من الشخصيات) .

انه لمن الخطر أن نتحدث من غير تدبر ولا ترو عن الآثار السيئة للحرمان من الأم أو للايداع بالمؤسسات من غير أن نحاول تحديد العوامل الفعلية الحقيقية المتضمنة المسؤولة . وان هذا ليتضح من تقرير (10) عن اثنتين من مدارس الحضانة الداخلية بالاتحاد السوفيتي حيث تجود العناية النفسية . في هاتين المؤسستين اللتين يحتفظ بهما لغرض البحث أولا ، يتربى الأطفال الى أن يبلغوا السنة الثالثة من العمر تقريبا . أما أحدهما فان أظهر ما يتميز به برنامج تنشئة الطفل فيها التأكيد على النمو الجسمي بما في ذلك نظام التغذية ، والنوم ، وعلى الأخص جدول مفصل للتدليكات والتمارين البدنية يتعرض لها الطفل بعد انتهاء اليوم الستين من عمره .

وأما في المدرسة الثانية ، فان الأطفال يقضون الثلاثة سنوات الاولى من الحياة في روضة قد أحسن تجهيزها بالأجهزة التي تعين على المشي وعلى اللعب ونحو ذلك .

يقول براكبييل Brackbill (10) عن هذه المدرسة :

وأهم من تجهيزات هذه المدرسة أن بها برنامجا لتنبية الأطفال تنبيهها لغويا حركيا . والهيئة العاملة بالمدرسة تعد هذا البرنامج أمرا في غاية الأهمية ، وأمرنا ينبغى أن تبذل فيه جهود دائمة متصلة . فمن بين الخطة العامة ، تفرض على كل ممرضة واجبات معينة محددة يتعين عليها القيام بها في كل يوم بالنسبة لكل رضيع على انفراد . ومن الأمثلة على « الواجبات اللغوية » أن الممرضة قد تطالب بأن تسأل كل رضيع الواحد بعد الآخر « أين القطة ؟ » ، « أين هو الضيف ؟ » ، « أرني أذنك » ، « أرني يدك » . وهكذا . ولا بد من أن تقوم الممرضة بعد أن تتلقى الاستجابة بتقديم التدعيم المناسب في كل حالة . وحين تقوم الأم بالزيارة - وهم يشجعونها على أن تكثر من زيارة الطفل - تقدم لها

المرضة قائمة المنبهات التي تستخدمها وتحثها على أن تواصل تدريب الطفل بنفسها تدريباً لغوياً وحركياً .

وتستمر عناية المدرسة بالنمو الحركي واللغوي بعد أن يصل الأطفال إلى مرحلة المشي . أضف إلى ذلك أنهم يتخذون لأنفسهم هدفاً جديداً إضافياً في برنامج التنشئة . ذلك أن مجهودات الهيئة العاملة تتركز كذلك على تكوين عادات الاعتماد على النفس والاستقلال عند الطفل . . فتبين الممرضات للأطفال الذين تقع أعمارهم بين السنة الواحدة والثلاث سنوات كيف يقومون بجمع لعبهم قبل الغداء عند الظهر وكيف يطعمون أنفسهم ، وكيف يتلاءمون اجتماعياً مع الرفاق الثلاثة الذين يجلسون إليهم على مائدة الغداء وكيف يعدون أنفسهم للنوم أو القيلولة بعد الأكل (10, 10-11)

ومع ذلك فإنه لم تظهر على الأطفال آثار سيئة لهذا النوع من المؤسسات سواء من الناحية الجسمية أو الاجتماعية أو الانفعالية أو العقلية .

قد نطن أن الإبداع بالمؤسسات له آثار سيئة بسبب ما ينطوي عليه الإبداع من متغيرات مثل انعدام التفاعل الشخصي الوثيق بين الطفل وشخصية أخرى تقوم مقام الأم ، أو قلة فرص التعلم الاجتماعي ونمو الاستجابات الحركية ، أو انعدام التنبيه الحسي . وقد نطن هذا فنحكم على مدارس الحضانة الروسية السابقة بأنها لا يتحقق فيها إلا قليل من المعايير المطلوبة في مؤسسة الإبداع . ولكن الواقع يخالفنا حين نتيين أنها قريبة الشبه إلى البيوت المنظمة التي تحسن رعاية الطفل من كثير من الوجوه .

الحرمان الحسي Sensory Deprivation

الحرمان الحسي خاصة تتميز بها أكثر مؤسسات الإبداع التي يسوء فيها نمو الأطفال الرضع . مثال ذلك أن في البيوت التي كان يتم بها إبداع الأطفال في دراسة سبيتتر كانت تغطي الملاءات جوانب أسرة الرضع في أكثر الأحيان ، ولم تكن اللعب تتاح للرضع ، وكانت كل خبرة الطفل البصرية تكاد تقتصر على مجرد الحلقة في سقف الغرفة الفارغ . زد على ذلك أن العنابر كانت هادئة دائماً بحيث أن الطفل لم يكن يتلقى إلا أقل التنبيه السمعي . كذلك كانوا لا يتناولون الطفل بأيديهم إلا قليلاً ، كما كان الأطفال أنفسهم حاملين ، الأمر الذي ترتب عليه أن أصبحت التنبيهات اللمسية أو الحشوية kinesthetic ضئيلة جداً .

لهذا ، وعلى أساس من الأدلة الميسورة لدينا الآن ، يبدو أن عددا كبيرا من الخبرات ، التي نتحقق فيما يكون بين الطفل وأمه من تفاعل مركب في ظروف أسرية عادية ، لازم من أجل النمو النفسى السليم للرضيع . أما إذا لم يتحقق كثير من هذه المتغيرات - وذلك كما يحدث في حالة المؤسسات المفتقرة الى هيئة عاملة كافية والى قيام العلاقات الشخصية والتي تسود فيها ظروف الحرمان - فان النمو العقلى والاجتماعى والانفعالى قد يتأثر وينحط . الواقع اننا بحاجة الى دراسات اكثر دقة تبحث في عدد من المتغيرات (مثل الرعاية المستمرة ، التنبيه الحسى ، أدوات اللعب ، فرص التعلم الحركى ، كل متغير على حدة أو مشتركاً مع غيره) من حيث طبيعتها المحدودة ومن حيث آثارها في نمو الطفل . أما أن نتحدث الآن عن آثار الایداع بالمؤسسات أو عن الأمومة السيئة بوصفها متغيرات واحدة بسيطة فهو أمر يدعو الى الخلط ولا يساعدنا على فهم طبيعة نمو الإنسان خلال العام الأول من الحياة .

النتائج البعيدة للأمومة غير السليمة

اقتصرت الدراسات التي اشرنا اليها على الرضع وصغار الأطفال ، ولكن باحثاً آخر هو جولدفارب (29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36) ركز انتباهه على النمو في المراحل المتأخرة للأطفال الذين كانوا قد خبروا عناية لا تقوم على مراعاة شخصية الفرد في مرحلة الرضاعة (أى الأمومة غير السليمة) في هذه السلسلة من الأبحاث التي قام بها جولدفارب تمت المقارنة بين مجموعتين من اليتامى الأولى كانت قد تربت في مؤسسة لما خلال السنوات الثلاثة الأولى من الحياة من قبل أن تنتقل الى أسر بديلة (foster homes) . والثانية مجموعة من اليتامى تضاهى الأولى من حيث السن والجنس نشأت من بداية الأمر في أسر بديلة . وكان المفحوصون في هذه الدراسات قد تم اختيارهم من أربعة مجموعات مختلفة في العمر بحيث كان متوسط العمر في المجموعة الأولى على التقريب ١/٣ سنوات ، ١/٣ سنوات ، ١/٣ سنوات ، ١٢ سنة . كما أنه تم استخدام عدد من الدراسات الواسعة للحالات والملاحظات ، والاختبارات (مثل الذكاء ، والتربية ، والتحصيل الدراسى ، والشخصية ، والتأزر الحركى والنضج الاجتماعى والقدرة اللغوية) كانت بياناتها ميسورة عن هؤلاء الأطفال .

أما الأطفال الذين نشأوا في المؤسسة خلال السنوات الثلاثة الأولى من الحياة فكانوا أدنى من الأطفال البيوت البديلة في جميع اختبارات الذكاء ، كما كانت أظهر نواحي الضعف عندهم هي تكوين المدركات العقلية والاستدلال والتفكر المجرد . كما تبين أن أطفال المؤسسات كانوا

يلاقون صعوبات ، حتى بعد أن وصلوا الى مرحلة المراهقة ، في الاختبارات التي تتضمن تعلم الاغانى والجناس rhymes والقصص ، والتذكر الواضح للماضى أو توقع المستقبل .

وكان كثير من اطفال المؤسسات قد تيسر لهم من بعد ذلك أن ينتقلوا الى بيوت بديلة كانت أكثر تنبها من المؤسسة من النواحي العقلية والانفعالية . ومع ذلك ظل هؤلاء الاطفال متأخرين في النمو العقلى . ولذلك فقد انتهى الباحث الى أن الحرمان النفسى الواسع خلال فترة الرضاعة قد يؤدي الى آثار دائمة في «داء العقلى عند الطفل» .

أضف الى ذلك أن بعض مشكلات النطق والكلام التي كثيرا ما تلاحظ على اطفال المؤسسات (9) ، استمرت طويلا بعد أن غادر الاطفال المؤسسة . من الواضح اذن أن نقص التنبيه في مرحلة مبكرة يؤدي الى نقص في القدرة على النمو العقلى لا ينصلح على الرغم مما قد يعقب ذلك من فترات الدراسة الطويلة والظروف الأسرية والخبرة في المجتمع (30, 34).

كذلك اختلف سلوك اطفال المؤسسات عن اطفال الأسر البديلة من ثلاث نواح رئيسية . أما المجموعة الأولى فكانوا أكثر عدوانية بدرجة ملحوظة (انفجارات الغضب والكذب والسرقة وتدمير الممتلكات ورفض الاطفال الآخرين وضربهم) وأكثر ائكالا على الراشدين يطالبون بالانتباه ويلتمسون المساعدة غير اللازمة) وأكثر قابلية لتشتت الانتباه وأكثر حظا من النشاط الزائد . كما كشفت اختبارات الشخصية أن اطفال المؤسسات ظلوا ، الى فترة طويلة بعد انتقالهم الى الحياة مع الأسر ، أقل قدرة على ضبط انفسهم . وظهرت سجلات الحالات أن الاطفال الذين نشأوا بالمؤسسات لم تتكون عندهم تعلقات شخصية ودية أو قوية ، وإنما ظلوا على حالهم من البرود الانفعالى انعزاليين ، غير قادرين الا على أكثر العلاقات الشخصية سطحية . ويرى الباحث أن هذه المشكلات الاجتماعية والانفعالية التي استمرت الى فترة المراهقة مرتبطة بنواحي الحومان القاسية التي يخبرها الفرد في فترة الرضاعة حين لم تكن الارتباطات القوية قد تأسست بين الطفل وبين أشخاص كبار معينين « (32, 33, 36) .

من الواضح أن ما كان يسود برامج المؤسسة من عناية لا تراعى شخصية الطفل ومن برود وانعزالية قد ترك آثارا دائمة في الاطفال . ولذلك فقد استخلص الباحث من ذلك أن الاستعداد لسوء التوافق « يتدعم ويثبت » من جراء الخبرات الطفلية التي تتضمن أوجه

الحرمان . كما رأى أنه كلما حدثت هذه الخبرة عند سن مبكرة وكلما دامت فترة طويلة ، عظم ما قد يترتب عليها من سوء التوافق .

وعلى الرغم مما يبدو من أن النمو اللغوى والاستجابة الاجتماعية يتأثران تأثيراً سيئاً نتيجة الرعاية القائمة على الحرمان بالمؤسسات ، إلا أن هناك جوانب أخرى من النمو قد لا تتأثر إلى هذه الدرجة . مثال ذلك أن دنيس (17) درس أطفال المؤسسات فيما بين الشهر الثانى والشهر الثانى عشر من العمر وفيما بين السنة الرابعة والنصف والسنة السادسة من العمر . وكانت المجموعتان من الأطفال تعيشان في مؤسسة لبنانية تسمى بالكريش Creche الرعاية فيها فردية شخصية إلى أقل حد ممكن والجو فيها قريب إلى حد ما من الجو الذى ساد البيوت البديلة التى قام سبيتز بوصفها ، وأما أطفال المجموعة فيما بين الشهر الثانى والشهر الثانى عشر من العمر فانهم لم يصلوا إلى مستوى أداء الأطفال السويين في بنود الاختبارات العقلية العادية . وأما الأطفال الذين كانوا في السنة الخامسة من العمر فلم يكونوا أقل من الأطفال السويين بدرجة ظاهرة في اختبارات الذاكرة والرسم . ويرى دنيس أن أطفال المؤسسات كانوا أقل في الأداء من السويين لأنهم لم تتح لهم فرصة تعلم المهارات اللازمة لحل بنود اختبار الذاكرة والرسم عند بلوغهم السنة الأولى من العمر . ومعنى هذا أن تحديد نشاط الطفل وانعدام التنبيه والأدوات قد تكون منعت أطفال المؤسسة من ممارسة الأعمال التى كان يتطلب منهم القيام بها في الاختبار عند بلوغ السنة الأولى من العمر . لكن هذا التأخر لم يتحقق له الدوام الذى كان يبدو عليه خلال الشهور الاثنى عشرة الأولى ، لأن أطفال المؤسسة الذين كانوا في السنة الخامسة من عمرهم ما كانوا متأخرين تأخيراً خطيراً في الذاكرة والرسم . ومع ذلك فإن دنيس يعترف بأن التأخر اللغوى الذى أظهره أطفال المؤسسة كان أكثر دواماً ، لأنه كان مائلاً في أطفال المؤسسة الذين هم في الخامسة من عمرهم كما كان مائلاً في أفراد المجموعة الأصغر سناً .

الخلاصة : تشير الدراسات التى أجريت على الرضع والأطفال الذين هم أكبر من ذلك سناً إلى أن بعض أنواع خبرات الإيداع بالمؤسسات قد تؤثر تأثيراً سيئاً على مجرى نمو الأطفال . وأن الظاهر أن النمو يتأثر أكبر تأثيراً بظروف الإيداع التى تخلو إلى حد ملحوظ من تلك الخبرات التى تكون موجودة في التفاعلات المركبة بين الأم والطفل في الظروف الأسرية العادية . من بين هذه الخبرات التنبيه الحسى المناسب والاشباع المنتظم للجوع والعطش والفرص المتاحة لتعلم الأنواع المعقدة من السلوك الاجتماعى والانفعالى والحركى .

وبالإضافة الى ذلك تسير بعض الأدلة الى أن الاستجابات التي تكون مرتكزة في أساسها على النضج ، وخصوصا المهارات الإدراكية والحركية المتصلة بتناول الأشياء ياليد والاحتفاظ بأوضاع الجسم والتحكم فيها ، هي أقلها عرضة للتأثر الدائم بالحرمان الشديد من الرعاية المنتظمة والتعامل مع الكبار . أما الاستجابات التي يتم اكتسابها عن طريق التفاعل الاجتماعي والتي تكون متضمنة في التفاعل الاجتماعي مثل اللغة والاستجابية الاجتماعية فيبدو أنها أكثر عرضة للتأثر بالحرمان .

ذلك أن اللغة والاستجابية الاجتماعية ، على خلاف ألوان السلوك الحركي تتطلب بالضرورة وجود تفاعل بين الطفل وشخص آخر . كما أن من بين الأسباب الهامة التي تدعو الطفل الى تعلم الكلام رغبته في أن يعبر عن حاجاته للآخرين . بحيث يصبح في مقدوره حين يجوع أن يسأل الآخرين بدلا من أن يضطر الى الصياح والبكاء . ومع ذلك ، فإن الطفل اذا لم يجد من يئنه استجابية لحاجاته ، لم تنشأ عنده دافعية قوية الى نمو المهارة اللغوية . كما أن نمو اللغة والاستجابية الاجتماعية (الابتسام والتعبيس والاقتراب من الناس ، التغيرات في تعبيرات الوجه استجابة للآخرين) يتطلب تفاعلا متكررا متبادلا بين الطفل وشخص آخر . وهذا أمر تسهل ملاحظته في الخبرات اليومية التي يتعرض لها الطفل الذي ينشأ في الأسرة . فإن أمه تبتسم له أو تدغدغه أو تقول له شيئا ، فيستجيب الطفل لذلك بالابتسام أو الضحك . ثم تكرر الأم هذا العمل ، فيعود الطفل الى الضحك والى الرفس برجليه . مثل هذا النمط المتكرر له على الأرجح أهمية كبيرة في قيام الاستجابية الاجتماعية للناس عند الطفل . أما الطفل الذي ينشأ في مؤسسة لا تراعى شخصية الطفل فإنه يحرم من أمثال هذه الخبرات البسيطة ، ولهذا فإنه لا تتاح له الفرص التي يتعلم ويتدرب فيها على هذه الأنواع من السلوك التي نراها نحن الكبار مكونات أساسية للتفاعل الاجتماعي .

والأطفال الذين ينشأون في بيئة المؤسسات هذه قد يظهرون مجموعة من الأعراض تتميز بالبلادة الانفعالية ، والخلو من القدر السوي من الانفعال وعدم الاكتراث بالناس . ولأنه لم يسبق في حياة الطفل أن كان الناس أو الآخرون مصدرا للثابة ، فإن الاحمال يكون قليلا في أن تصبح للناس عند الطفل قيمة اتائية موجبة . ولذلك لا تنشأ عند الطفل دافعية قوية الى أن يلتمس الاشباع والمتعة عن طريق الاتصال بالآخرين .

ان أكثر الأطفال يحرسون في مواقف الاختبار التي يعرضهم لهم المختبرون الكبار ، على أن يتقبلهم الكبار ويمتدحونهم . أما الطفل المحروم فإنه لا يعد الشخص الراشد مصدرا للرعاية ، والحنان ولا يتوقع

منه الحب أو التقبل . لذلك ، لا يكون عند الطفل المحروم دافع قوى الى اجنياز الاختبار وتبدو عليه امارات العناد أو البلادة الانفعالية أو عدم الاكتراث . فان استطال الحرمان واشتد أصبح من المحتمل أن يعجز الطفل عن الاتصال أو الارتباط الانفعالى مع الناس .

والطفل يكون فى السنة الأولى من الحياة شديد الاستجابة لعناية الكبار به وانتباههم له . فقد أظهرت دراسة راينجولد Reingold أن اطفال المؤسسات يمكن أن تزدد استجابتهم الاجتماعية اذا زدنا ما نوجهه اليهم من الرعاية والتفاعل الاجتماعى معهم . أما اذا انقضت فترة طويلة من الزمن وهم على حالهم ، فانه قد يصعب علينا أن نعدل من عدم اكترانهم بالبيئة الاجتماعية من حولهم .

وختاما تؤكد أن الايداع بالمؤسسات والأمومة ليست متغيرات تقية أو بسيطة التركيب . وأن المؤسسات - مثلها مثل الأمهات والأمهات البديلات - تتفاوت فيما بينها من حيث الرعاية الفردية التى توليها للطفل ومن حيث عدد الفرص التى تتيحها للطفل لكى يتعلم المهارات الإدراكية والحركية . وأنا الآن بحاجة الى أبحاث تدرس العوامل المختلفة المتضمنة فى تفاعل الرضيع أو الطفل الصغير مع بيئته ، وما يكون لهذا التفاعل من آثار ، بحيث نتمكن من الفصل والتمييز بين هذه العوامل والآثار بعضها وبعض .

موقف التغذية

الجوع أحد الدوافع الرئيسية فى السنة الأولى من العمر ، وموقفه التغذية له أهميته فى تأسيس رابطة انفعالية عاطفية بين الطفل والأم . لهذا ينبغي علينا أن ندرس العوامل المرتبطة بالتغذية والعوامل التى تؤثر فى أسلوب التغذية التى تتبعه الأم .

قد نكون بعض أساليب التغذية أفضل من بعضها الآخر فى ضمان حصول الطفل على أوجه الاستمتاع المرتبطة بخبرات التغذية . من ذلك مثلا أن الرضاعة الطبيعية قد تفضل الرضاعة الصناعية لأنها تضاعف من الجوانب الممتعة فى موقف التغذية ولأنها تساعد بذلك على تقوية الارتباط بين الأم والطفل . وفى الرضاعة الطبيعية تتاح للأم فرصة ممتازة تحمل فيها الطفل أقرب ما يكون إليها وبذلك تمنحه مشاعر السند support والاسترخاء والتشبيه اللمسى والراحة . صحيح أن هذه المشاعر قد تصحب الرضاعة الصناعية لو أن الطفل حملته أمه وشدته الى صدرها

ثم جعلت تتحدث اليه وتلعب معه ؛ ولكنها تنعدم اذا اقتصر الأمر على غرز الزجاجة في فمه دون أن يصاحب ذلك شيء آخر .

لقد بين لنا هالفيرسن Halversen (41) أن علائم الرضا في التغذية (الامتصاص الايقاعى المنتظم ، وحركات الابتلاع المنتظمة السهلة والقبض الثابت ، وقلة تغيير الطفل لوضع بدنه) كثيرا ما تصاحب الرضاعة من حلمة بسيل اللبن منها في يسر وانتظام . وأما علائم عدم الراحة والاحباط (من امتصاص قوى متفرق ، ورفض للحلمة ، والتملل العام ، وازدياد التوتر الجسمى والعضلى) فيشيرها الارضاع المتقطع او التغذية من حلمة لا يسيل منها اللبن الا بصعوبة . ومن الواضح أن حمل الرضيع في وضع مريح خلال فترة رضاعة غير متقطعة أو تغذيته من حلمة سهلة نسبيا (وخصوصا اذا اتاحت له فرصة امتصاص المصاصة a pacifier من بعد ذلك) يثير في نفسه مشاعر الرضا والارتياح .

وتغذية الطفل على هواه (اى حينما يطلب التغذية) اجراء قد يكون أفضل من غيره لأنه يمنع من تكون توترات الجوع الاليمة وتراكمها . على حين أن التغذية الموقته بجدول منتظم في فترات الرضاعة المبكرة ، قد يترتب عليه أن يقدم الغذاء للرضيع من قبل أن يشتهى الطعام في بعض الأحيان أو يترتب عليه الا يحصل على الطعام الا بعد أن تستد عنده احساسات الجوع .

ونحن نرى على أساس من موقفنا النظرى أن بعض أساليب التغذية والتدريب تكتسب أهمية كبرى لأنها مرتبطة ارتباطا وثيقا بالعلاقة بين الأم والطفل . فاذا كانت الأساليب المستخدمة من النوع الذى يجعل موقف التغذية سارا ومثيبا ، ازداد تعلق الطفل بأمه وازدادت مشاعر الود والدفاء عنده نحوها . ثم ان هذه المشاعر اذا عممت الى الآخرين ، كما هو المحتمل ، بدأ الطفل حياة سليمة تمضى به الى حسن التوافق الاجتماعى والانفعالى في المستقبل .

أساليب تغذية الطفل

من الواضح أن هناك عدة أساليب ممكنة لمعالجة جوع الطفل . ولو اننا استعرضنا الماضى القريب لتبين لنا أن المختصين بالطفولة كانوا يوصون باتباع أسلوب من أساليب التغذية في فترة زمنية ما ثم يعودون فينصحون بعكس هذه الأساليب تماما في فترة زمنية أخرى . مثال ذلك أن كتابات جون ب. واطسن (88, 89) صاحب المدرسة السلوكية كانت ذات تأثير

قوى في أواخر العشرينات وبداية الثلاثينيات من هذا القرن . وقد كان واطسن يوصي بنوع صارم بارد من المعاملة لا يراعى النواحي الشخصية عند الطفل ، نوع من المعاملة لا يسمح أبدا بإظهار الحب أو الريب والتدليل . كما رأى أنه من الواجب إرغام الطفل على أن يساير رغبات الأبوين وقواعد السلوك . من ذلك أن على الطفل أن يتعلم مسابقة جدول تغذية مضبوط صارم منذ البداية .

التكيف للجدول :

ترى أيستطيع المولود الحديث أن يتعلم مثل هذه المسابقة ؟ أقدم قامت د . ب ماركوس D.P. Marquis بدراسة تجريبية لمشكلة التكيف (أو تعلم) لجدول تغذية يوضع للطفل في خلال العشرة الأيام الأولى من الحياة (54) . في هذه الدراسة جعلت ماركوس تقيس النشاطات البدنية (التملل) عند مجموعتين من الرضع كانتا تعيشان على جدولين مختلفين للتغذية . واستخدمت التغيرات اليومية في التملل كمعيار للتكيف . أما المجموعة الأولى وتتألف من ١٨ رضيعا فكانت تعيش على جدول تغذية كل ٤ ساعات خلال فترة زمنية مقدارها عشرة أيام . وأما المجموعة الثانية وتتألف من ١٦ رضيعا فكانت تعيش على جدول تغذية كل ٣ ساعات خلال الأيام الثمانية الأولى من حياتهم ثم تحولوا إلى جدول الأربع ساعات في اليوم التاسع (54) .

وبعد أيام قلائل ، ارتفع النشاط البدني عند الرضع ارتفاعا حادا قبل موعد الرضعة التالية مباشرة . وكان هذا الارتفاع في النشاط البدني أعظم بكثير وأشد حدة في مجموعة الأربع ساعات . وفي هذا بعض الدليل على أن هذه المجموعة قد تعلمت أن تظل في انتظار الطعام أربع ساعات .

كذلك لوحظت تغيرات بارزة في أنماط النشاط في اليوم الذي تحولت فيه مجموعة الثلاث ساعات إلى جدول الأربع ساعات . ذلك أن حركات الجسم ازدادت فجأة ووصلت إلى أعلى مستوى سجلته الدراسة بعد انقضاء الساعات الثلاثة التي كانت تفصل في الأصل بين الوجبة والوجبة في نظام تغذيتهم . ومن هذا يتضح أن هذه المجموعة كانت قد تعلمت أن تستجيب لإشارات الجوع عند انقضاء الثلاث ساعات . وأن عدم الحصول على الطعام عندئذ أدى إلى التملل العنيف والنشاط البالغ . ولهذا فإنه يمكننا أن نستنتج أن الرضع يستطيعون خلال الأيام الأولى من حياتهم أن يكتفوا سلوكهم بحسب المطالب الخارجية التي هي من قبيل جداول التغذية .

العوامل التى تؤثر فى اختيار الأم لأسلوب التغذية :

من الواضح أن الأم تستطيع أن تتخير من بين عدة أساليب مختلفة تعالج بها جوع الرضيع : فهى إما أن تأخذ بالأمومة الدافئة أو المعاملة غير الشخصية أى التى لا تراعى شخصية الطفل ، بالرضاعة الطبيعية أو الرضاعة الصناعية ، بالجدول المنتظم أو بتغذية الطفل متى رغب ، بالفطام المفاجيء أو المتدرج . وما دامت الأساليب التغذوية التى تستخدمها الأم آثارها القوية فى شخصية الطفل المستقبلية ، وذلك كما رأينا ، فإنه من المهم أن نفهم العوامل التى تحدد اختيار الأم لأسلوبها فى تغذية الطفل .

العوامل الحضارية :

سنؤكد فى هذا الكتاب المرة بعد المرة أن أساليب تربية الطفل تختلف حضارة الى أخرى . فقد وجد هوايتنك وتشايلد Whiting & child (92) أن هناك أنواعا عدة مختلفة من أساليب التغذية تنتشر فى ٥١ مجموعة حضارية قاما بجمع البيانات عنها . مثال ذلك أن الماركيزيين Marquesans لا يدللون أطفالهم وإنما يرضعونهم لفترة زمنية قصيرة . كما أن الأمهات الماركيزيات يخشين على صدورهن من التشوه فيعتمدن الى فطام الأطفال خلال العام الأول من عمرهم . أما قبيلة الشنشو Chenchu فى الهند فإنها تسمح للأطفال بالرضاعة حتى يبلغوا السنة الخامسة أو السادسة من العمر . وأما قبيلة لپتسا Lepcha فى انهند أيضا فإنها تظم الطفل عادة فى سن الثالثة ، ولكنه يحدث فيها كثيرا أن تظل الأمهات ترضع الطفل الأصغر حتى يصل الى سن البلوغ .

كذلك نجد هناك فروقا بين الحضارات المختلفة فى فسوة عملية الفطام . من ذلك أن الفطام فى مجتمع Baiga يتم كله باستخدام أساليب العقاب . على حين أن أمهات الكورتاتشى Kurtatchi يحاولن دائما تعويد الطفل على تقبل الأكل مثل الكبار من غير أن يمنعه من الرضاعة أو يشجعه على تركها .

كما أن المجموعات الفرعية فى داخل الحضارة الأمريكية تستخدم أساليب تغذية مختلفة مع أطفالها . وقد قام كل من دافيز وهافجهرست Davis & Havighurst (15) منذئمانى عشرة سنة تقريبا بدراسة أساليب تغذية الطفل المنتشرة بين أمهات الطبقة الاجتماعية الدنيا والمتوسطة من البيض والزنوج . وفى دراستهما هذه تم جمع البيانات من مقابلات متعمقة عقدت لعدد من النساء يبلغ المائتين . وهذه البيانات تظهر أن التسامح واللين فى التغذية والفطام أكثر شيوعا بين أمهات الطبقة الدنيا

منه بين أمهات الطبقة الوسطى - كان عدد أطفال الطبقة الدنيا ، الذين تتاح لهم الرضاعة الطبيعية وحدها ، والذين تتاح لهم الرضاعة لفترة زمنية أطول وعلى حسب هواهم ويسمح لهم باستخدام المصاصة ، أكبر من عددهم في الطبقة المتوسطة . كذلك تبين أن الأمهات من الزوج أكثر نراخيا وتسامحا من البيض في أساليب التغذية وفي ارضاع أطفالهن لفترة أطول وعلى حسب هوى الطفل وفي التدرج عند الفطام .

لكن هذه النتائج السابقة ، التي تقول أن أمهات الطبقة الدنيا أكثر تسامحا ، خالفها نتائج جديدة لبحث أجرى منذ حوالي عشرة سنوات ذلك أن هيئة باحثين من مختبر نمو الانسان في جامعة هارفارد أجرت مقابلات مع ١٩٨ من أمهات القسم الأعلى من الطبقة المتوسطة upper-middle و ١٧٤ من أمهات القسم الأعلى من الطبقة الدنيا upper-lower وذلك في منطقة مدنية بوسطن Boston (53). فوجدت الهيئة أن هناك فروقا قليلة بين الطبقات الاجتماعية في أساليب تغذية الرضع ، وأن أمهات الطبقة الوسطى كن يعتمدن الى الرضاعة الطبيعية بدرجة أكثر قليلا ، الرضاعة الموقته المجدولة وذلك بدرجة أكثر صرامة ولكن هذه الفروق لم تكن لها دلالات احصائية .

وأما الأبحاث الأحدث (90, 52) التي أجريت على ساحل المحيط الهادى وفي مدينة ديترويت (56) فانها تؤيد دراسة هارفارد في أنه لا وجود لفروق بارزة بين أمهات الطبقة الدنيا والمتوسطة من حيث أساليب التغذية ، وخصوصا فيما يتصل بغلبة الرضاعة الطبيعية. ولهذا فان الفروق بين دراسة شيكاغو الاصلية والدراسات التالية قد ترجع الى عاملين اثنين - أولهما أن نكون الطبقة الاجتماعية الدنيا في شيكاغو أقل في مستواها الاجتماعى من الطبقات الاجتماعية الدنيا في هارفارد ودراسات ساحل المحيط الهادى . أضف الى ذلك أن هناك ١٥ سنة انقضت بين الدراستين ، الأمر الذى يجعل من المحتمل أن تكون أمهات الطبقة المتوسطة قد تبينت خلال ذلك قيمة الرضاعة الطبيعية والتسامح واللين في التغذية فجعلت تميل اليهما بدرجة أكبر .

على أن المؤلفات الشائعة الحديثة تدعو الى ضرورة اصطناع أساليب التغذية القائمة على المرونة والتسامح وعلى قيام علاقات دافئة وثيقة بين الطفل وأمه . والتال الرائع على ذلك كتاب الدكتور سبوك Spock المعروف عن العناية بالرضيع والطفل Baby and child care الذى نشر في طبعات عادية وطبعات رخيصة (86) . وقد رأى بعض الكتاب (12) أن أساليب تربية الطفل قابلة للتغير بسرعة أكبر في تلك القطاعات من المجتمع التى ينسر لديها بدرجة أكبر - ولهذا تكون أكثر تقبلا - لأجهزة التغير

(مثل وسائل الاعلام العامة والعيادات والأطباء والموجهين المرشدين) .
وأمهات الطبقة المتوسطة أكثر قدرة وميلا الى استشارة الأطباء . وقراءة
المجلات والكتب . التي تتناول تربية الطفل . لذلك نستطيع أن نفترض
أن هؤلاء الأمهات قد تبدلن وتحولن الى أساليب التغذية والبطام التي
هى أقرب الى اللين والتسامح وذلك منذ الحرب العالمية الثانية . .

اتجاهات الأمهات :

شخصية الأم ذات تأثير قوى فى تحديد نوع العلاقة التى تقوم بينها
وبين طفلها وفى أساليب التدريب التى تتبعها ، وذلك كما هو متوقع .
مثال ذلك أن الأم الصارمة شديدة الحرص على النظام والترتيب وذات
الشخصية الوسواسية القهرية سوف تجد أن اتباع الجداول الصارمة
بما فى ذلك جدول التغذية أمر يتمشى مع أسلوب حياتها العام . أما الأم
المرنة المتساهلة الحنون فانها على العكس من ذلك سوف تقيم علاقة وثيقة
مع رضيعها وسوف تحمله كثيرا وهى تظهر له الحب وتدله ونربته .

كذلك قد يتبدى رفض الأم ونبذها لوليدها فى رفضها أرضاعه
رضاعة طبيعية . من ذلك أن دراسة سيكياترية استخدمت ٢٠٠ طفلا
من المرضى الذين كانوا يترددون على عيادة توجيه أطفال بمدينة نيويورك
(51) وكان نصف هذه المجموعة من الأطفال قد أتيحت لها الرضاعة
الطبيعية لفترة شهر أو أقل ، على حين كان المائة طفلا الآخرين قد ظلوا
يرضعون رضاعة طبيعية سنة كاملة أو أكثر . فهذه الدراسة يستخلص
الباحث أن « كل العوامل التى تؤدي الى رفض الطفل تعمل كذلك على
تقصير عملية الرضاعة الطبيعية ، فى حين أن كل العوامل التى تساعد
على تقبل الطفل وحمايته تؤدي كذلك الى طول فترة الرضاعة الطبيعية » .

والدراسات الحديثة تنبهنا الى العلاقة بين اتجاهات الأم وسلوك
الارضاع . ففي إحدى هذه الدراسات أجريت مقابلات لعدد من الأمهات
بلغ ٩١ بمجرد الانتهاء من الوضع (58) . ثم ارتكز الباحث على استجاباتهن
فى تصنيف اتجاهاتهن نحو الرضاعة الطبيعية الى اتجاهات ايجابية
ومشكوك فيها وسلبية . كما درس الباحث عملية الرضاعة عند الأمهات
خلال فترة بقائهن بالمستشفى .

|||

تبين من هذه الدراسة أولا أن الأمهات لا يتفاوتن من حيث كمية
افرازات اللبن عند الوضع . وثانيا أن الأمهات ذوات الاتجاهات الايجابية
يعطين كمية لبن أكبر من الأمهات ذوات الاتجاهات السلبية والمشكوك
فيها فى اليوم الرابع بعد الوضع . وثالثا أن ٧٤ ٪ من الأمهات ذوات

الاتجاهات الايجابية نجح في الارضاع الطبيعي. أعنى أنهم كن يجسدن لديهم لبنا كافيا لا يدعو الى تكملة غذاء أطفالهن بلبن صناعي في اليوم الخامس من حياة الطفل ، على حين أن عدد هذا النوع من الأمهات في المجموعة ذات اتجاهات السلبية والمشكوك فيها كان أقل بدرجة ذات دلالة احصائية . وأما الاخفاق في الرضاعة الطبيعية والاضطرار الى التخلي عنها بعد عدة أيام فقد حدث عند نسبة من الأمهات ذوات الاتجاهات الايجابية لا تتجاوز ٢ ٪ ، وعند ١٨ ٪ من النسوة ذات الاتجاهات غير المحددة أو المشكوك فيها ، و ٣٠ ٪ من الأمهات ذوات الاتجاهات السلبية . وكذلك لوحظ أن عددا قليلا جدا من النسوة الايجابيات سُكون من أن أطفالهن يصعب عليهم الرضاعة أو يرفضون الثدي . كما أن الباحثين شعروا بأن الأمهات ذوات الاتجاهات السلبية لا يسمحن لمواليدهن بالرضاعة لفترة طويلة تكفى لتسهيل انسياب الحليب . هذه النتائج توحى لنا اذن بأن الاتجاه الايجابي نحو الرضاعة الطبيعية قد تسهل عملية انسياب اللبن وادراره .

وهناك دراسة أخرى سئل فيها عدد من الحوامل في المستوصف عما اذا كن يفضلن نظام « غرفة الحضانة » أم نظام « الغرفة عيها » بالنسبة لمواليدهن بعد الوضع مباشرة (47). أما نظام « الغرفة عيها » فمعناه أن يوضع المولود في نفس الغرفة التي تقيم بها أمه الأمر الذي يتيح لها الفرصة لملاحظته والعناية به بصفا مستمرة منذ مولده . وقد تبين أن أغلبية النسوة اللاتي فضلن هذا النظام يفضلن كذلك الالتجاء الى الرضاعة الطبيعية . على حين أن أغلبية النسوة اللاتي فضلن نظام الحضانة كن يفضلن الرضاعة الصناعية . ولهذا يمكن الاستدلال من هذا على أن عددا أكبر من بين الأمهات اللاتي كن يتطلعن الى أن تقوم العلاقات الوثيقة المباشرة بينهن وبين أطفالهن كن أميل كذلك الى تفضيل الرضاعة الطبيعية .

لكن هناك دراسة أخرى أجريت على ٣٧٩ من أمهات أطفال مدارس الحضانة (73) ، تبين أن ١٥ بالمائة من الأمهات قمن بارضاع أطفالهن رضاعة طبيعية لمدة تزيد على ثلاثة أشهر . على حين أن حوالي ربع الأمهات لم يرضعن رضاعة طبيعية بسبب أنهن « لم يشعرن بالرغبة في ذلك » . وقد قام الباحثون بمقابلة كل الأمهات على حد سواء وقدروا مدى القلق عند الأمهات الذي يتركز حول السلوك الجنسي . فتبين لهم من ذلك أن للعزوف عن الرضاعة الطبيعية كان مرتبطا في بعض الحالات بمستوى عال من القلق حول الجنس عند الأم . ذلك أن استثارة الثدي أثناء الرضاعة قد ينبه المشاعر الجنسية عند الأم . ولهذا كان من المحتمل أن النسوة

اللائي يخبرن القلق المتصل بالجنس واللائي يتوقعن الاحساس بالتوتر كنتيجة للرضاعة الطبيعية يعزفن عن الرضاعة الطبيعية . ومما يذكر هنا أن الباحثين رأوا أن اختيار نوع الرضاعة من جانب الأم لا يتصل بدرجة تقبل الأم أو نبذها للطفل (73).

ومن الطبيعي ألا تكون هناك علاقة ارتباط تام بين المتغيرات من قبيل الطبقة الاجتماعية واتجاهات الأم من ناحية وبين أساليب تربية الطفل من جهة أخرى . كما أن هناك عددا كبيرا من العوامل الأخرى التي قد تتدخل في تحديد نوع أسلوب التغذية التي تتبعه الأم . من ذلك مثلا أن الأم التي تكون معتلة الصحة أو مصابة بالتهابات في الثدي قد تعجز عن الرضاعة الطبيعية مهما كانت اتجاهاتها نحو مولودها . كذلك قد تؤدي العوامل الفيزيولوجية إلى اختلال سبل اللبن عند بعض الأمهات لفترات طويلة من مرحلة الرضاعة . كما أن الأمهات العاملات والأمهات ذوات الأطفال الكثرين قد يضطرون إلى اتباع نظام التغذية الموقوتة بحسب جدول زمني حتى وإن كن يفضلن تغذية الطفل على هواه . ومع ذلك فإن الأبحاث السابقة تبين بوضوح أن المتغيرات التالية التي تتصل بالأم ترتبط على الأرجح بالسياسة المتساهلة في التغذية والارضاع : نشأة الأم نفسها في أسرة نصطنع فلسفة التساهل في أساليب تربية الطفل ؛ الاتجاهات الإيجابية نحو الرضاعة الطبيعية ؛ وتطلع الأم إلى أن ينشأ بينها وبين مولودها اتصال وثيق مبكر .

أن هناك مذاهب وبدعا كثيرة في أساليب تربية الأطفال . ولكن هناك، كما رأينا ، دليلا طبيبا على أن العلاقة الدافئة الوثيقة بين الطفل وأبويه تعين على حسن التوافق عند الأطفال . وأنه من غير الميسور لنا الآن أن نقوم بتقدير دقيق لمزايا بعض الأساليب المعينة في تنشئة الأطفال التي يدعو لها الداعون حاليا . بل لعل اتجاه الأم العام نحو طفلها (أي من حيث تقبله أو نبذه) أن يكون أكثر أهمية بكثير من نوع الرضاعة التي تلجأ إليها ومن الموعد الذي تقوم عنده بغطام الطفل . أضف إلى ذلك أنه لا يزال من غير الميسور لنا أن نقدم للآباء والأمهات قواعد سهلة ذهبية يسيرون عليها في تنشئتهم لأطفالهم . ولهذا كان على الآباء أن يستهدوا في ذلك بذكائهم الإبداعي وبالفهم الواسع العريض للعوامل التي تؤثر في نمو الشخصية .

تقديم لتواريخ الحالات

رغبة منا في أن نوضح النقاط الرئيسية في هذا الكتاب سنقوم بتتبع نمو شخصية كل من طفلين سويين وهما يجتازان المراحل المختلفة من

النمو . ومن المبادئ الأساسية هنا أن دوافع الطفل وفيه وسلوكه تتوقف الى حد كبير على نمط الاثبات والعقوبات التي تأتيه من جانب الوالدين ، وكذلك على ما يقوم الابوان بتوصيله الى الطفل من قيم واتجاهات توصيلا يتم بطريقة غير مباشرة من خلال سلوكهما اليومي . ونوضحا لهذا المبدأ تخيرنا اثنين من الأطفال قام الأبوان بتأكيد ألوان من السلوك والأهداف يختلف في حالة أحدهما عنه في الآخر . وقد ولد كل من الطفلين الأبوين متقبلين له ؛ كما أن كلا منهما قد ولد صحيح الجسم موفور العافية ، كما أظهر كل منهما قدراً متوسطاً من النمو العقلي والحركي خلال السنوات الأولى القلائل من الحياة ، وكان لكل منهما أخت واحدة فقط . كما كان الأب في الحالتين رجل أعمال من الطبقة المتوسطة في مدينة صغيرة ، على حين كانت الأم امرأة تمتعت بقدر من التعلم الجامعي .

لكن والدا « جاك » كانا شديدَي الحرص - والى درجة القلق - على أن ينشأ ولدهما « رجلاً » - صلباً ، قوياً مستقلاً يعتمد على نفسه . فلم يكن يريدان لوُلدهما أن ينشأ مخنثاً ولذلك كانا يخلصان في الاستجابة لكل بدوات الطفل ونزواته .

أما « بطرس » فقد نشأ ، على العكس من ذلك ، في أسرة أقل من ذلك حرصاً على فرض المعايير المألوفة للذكورة على ولدها . بل الواقع أنهما كانا يعاقبان كل بادرة من بوادر العدوان يديها ويدلّانه الى حد الافراط . وأن كلا من الأب والأم كان من النوع الذي يعمل على حماية الطفل ووقايته ويتبع سياسة التسامح والحنان .

وعلى الرغم من أن جاك وبطرس كانا يبدوان متشابهين خلال السنة الأولى من الحياة ، إلا أننا سوف نرى كيف أثرت الفروق القائمة بين والدي جاك ووالدي بطرس من حيث القيم والاتجاهات في سلوك كل من الولدين بعد أن تقدما في مراحل الطفولة ثم في مرحلة المراهقة .

مراجع وقراءات اضافية

1. Aldrich, C.A. The advisability of breast feeding. **J. Amer. med. Assn.**, 1947, **135**, 915-916.
2. Aldrich, C.A., & Hewitt, E.W. A self-regulating feeding program for infants. **J. amer. med. Assn.**, 1947, **135**, 340-342.
3. Bakwin, H. Emotional deprivation in infants. **J. Pediat.**, 1949, **35**, 512-521.
4. Blum, G.S. **Psychoanalytic theories of personality**. New York: McGraw-Hill, 1953.
5. Bowlby, J. Some pathological processes set in train by early mother-child separation. In **Proceedings of seventh Macy conference on infancy and childhood**. New York: Josiah Macy, Jr. Foundation, 1954.
6. Bowlby, J. Mother-child separation. In Soddy, K. (Ed.), **Mental health and infant development**. Vol. 1. New York: Basic Books, 1956, 117-122.
7. Bowlby, J. Separation anxiety. **Intern. J. Psychoanal.**, 1960, **41**, 89-113.
8. Bowlby, J., Ainsworth, M., Boston, M., & Rosenbluth, D. The effects of mother-child separation: a follow-up study. **Brit. J. Med. Psychol.**, 1956, **29**, 211-247.
9. Brackbill, Y. Extinction of the smiling response in infants as a function of reinforcement schedule. **Child Developm.**, 1958, **29**, 114-124.
10. Brackbill, Y. **Research and clinical work with children**. Washington, D. C.: American Psychological Association, in press.
11. Brodbeck, A.J., & Irwin, O.C. The speech behavior of infants without families. **Child Developm.**, 1946, **17**, 145-165.
12. Bronfenbrenner, U. Socialization and social class through time and space. In Maccoby, E.E., Newcomb, T.M., and Hartley, E.L. (Eds.), **Readings in social psychology** (3rd ed.). New York: Holt, 1958, 400-425.
13. Cameron, N. **The psychology of behavior disorders**. Boston: Houghton Mifflin, 1947.
14. Child, I.L. Socialization. In G. Lindzey (Ed.), **Handbook of social psychology**. Cambridge: Addison-Wesley, 1954.
15. Davis, A., & Havighurst, R.J. Social class and color differences in child rearing. **Amer. sociol. Rev.**, 1946, **11**, 698-710.

16. Davis, H.V., Sears R.R., Miller, H.C., & Brodbeck, A.J. Effects of cup, bottle, and breast feeding on oral activities of newborn infants. **Pediatrics**, 1948, 3, 549-558.
17. Dennis, W. & Najarian, P. Infant development under environmental handicap. **Psychol. Monogr.**, 1957. Vol. 71 (Whole No. 436).
18. Dennis, W. Causes of retardation among institutional children. **Iran J. genet. Psychol.**, 1960, 96, 47-59.
19. Dollard, J., & Miller, N.E. **Personality and psychotherapy**. New York : McGraw-Hill, 1950.
20. English, O.S., & Pearson, G.H.J. **Emotional problems of living**. New York : Norton, 1945.
21. Erikson, E. **Childhood and society**. New York : Norton, 1950
22. Escalona, S. Emotional development in the first year of life. In Senn, M.J.E. (Ed.), **Sixth conference in problems of infancy and childhood**. New York : Josiah Macy, Jr. Foundation, 1953, 11-92.
23. Fenichel, O. **The psychoanalytic theory of neuroses**. New York : Norton, 1945.
24. Freud, S. Three contributions to the theory of sex. In A.A. Brill (Ed.), **The basic writings of Sigmund Freud**. New York : Modern Library, 1938, 553-629.
25. Freud, Anna, & Burlingham, Dorothy T. **Infants without families**. New York : Int. Univer. Press, 1944.
26. Gardner, D.B., & Swiger, M.K. Developmental status of two groups of infants released for adoption. **Child Developm.**, 1958, 29, 521-530.
27. Gardner, D.B., Pease, Damaris, & Hawkes, G.R. Responses of two-year-old adopted children to controlled stress situations. Paper read at Society for Research in Child Development, Washington, D.C., March, 1959.
28. Gesell, A. & Amatruda, C.S. **Developmental diagnosis: normal and abnormal child development : clinical methods and pediatric applications**. (2nd ed.) New York : Hoeber, 1947.
29. Goldfarb, W. Infant rearing and problem behavior. **Amer. J. Orthopsychiat.**, 1943, 13, 249-266.
30. Goldfarb, W. The effects of early institutional care on adolescent personality. **J. exp. Educ.**, 1943, 12, 107-129.
31. Goldfarb, W. The effects of early institutional care on adolescent personality (graphic Rorschach data). **Child Developm.**, 1943, 14, 213-225.

32. Goldfarb, W. Effects of early institutional care on adolescent personality : Rorschach data. **Amer. J. Orthopsychiat.**, 1944, 14, 441-447.
33. Goldfarb, W. Infant rearing as a factor in foster home placement. **Amer. J. Orthopsychiat.**, 1944, 14, 162-167.
34. Goldfarb, W. Effects of psychological deprivation in infancy and subsequent stimulation. **Amer. J. Psychiat.**, 1945, 102, 18-33.
35. Goldfarb, W. Psychological privation in infancy and subsequent adjustment. **Amer. J. Orthopsychiat.**, 1945, 15, 247-255.
36. Goldfarb, W., & Klopfer, B. Rorschach characteristics of "institution children." **Rorschach Res. Exch.**, 1944, 8, 92-100.
37. Goldman, F. Breastfeeding and character formation. **J. Personality**, 1948, 17, 83-103.
38. Goldman, F. Breastfeeding and character formation : II the etiology of the oral character in psychoanalytic theory. **J. Personality**, 1950, 19, 189-196.
39. Goldman-Eisler, F. The problem of "orality" and of its origin in early childhood. **J. ment. Sci.** 1951, 97, 765-782.
40. Goldman-Eisler, F. Breastfeeding and character formation. In C. Kluckhohn & H.A. Murray (eds.), **Personality in nature, society and culture**. New York : Knopf, 1953, 146-184.
41. Oalverson, H.M. Infant sucking and tensional behavior. **J. genet. Psychol.**, 1938, 53, 365-430.
42. Harlow, H.R. & Zimmermann, R.R. Affectional responses in the infant monkey. **Science**, 1959, No. 3373, 130, 421-432.
43. Hartley, E.L., & Hartley, R.E. **Fundamentals of social psychology**. New York : Knopf, 1952.
44. Havighurst, R.J. & Davis A.A.A. comparison of the Chicago and Harvard studies of social class differences in child rearing. **Amer. Soc. Rev.**, 1955, 20, 438-442.
45. Holway, A.R. Early self-regulation of infants and later behavior in play interviews. **Am. J. Orthopsychiat.**, 1949, 19, 612-623.
46. Klackenberg, G. Studies in maternal deprivation in infants' homes. **Acta Paediatr.**, 1956, 45, 1-12.
47. Klatskin, E.H. Shifts in child care practices in three social classes under an infant care program of flexible methodology. **Amer. J. Orthopsychiat.**, 1952, 22, 52-61.
48. Klatskin, E.H., Lethin, A.G., & Jackson, E.B. Choice of rooming-in or newborn nursery. **J. Paediat.** 1950, 6, 878-889.

49. Levy, D.M. Experiments on the sucking reflex and social behavior of dogs. **Amer. J. Orthopsychiat.**, 1934, 4, 203-224.
50. Levy, D.M. Primary affect hunger. **Amer. J. Psychiat.** 1937, 94, 643-652.
51. Levy, D.M. **Maternal overprotection**. New York : Columbia Univer. Press, 1943.
52. Littman, R.A., Moore, R.C.A. & Pierce-Jones, J. Social class differences in child rearing : a third community for comparison with Chicago and Newton. **Amer. Soc. Rev.**, 1957, 22, 694-704.
53. Maccoby, E.E., Gibbs, P.K., and the Staff of the Laboratory of Human Development, Harvard University. Methods of child-rearing in two social classes. In W.E. Martin and C.B. Stendler (Eds.), **Readings in child development**. New York : Harcourt Brace, 1954, 380-396.
54. Marquis, Dorothy P. Learning in the neonate. The modification of behavior under three feeding schedules. **J. exp. Psychol.**, 1941, 29, 263-282.
55. Maslow, A.H., & Szilagyi-Kessler, I. Security and breast feeding. **J. abnorm. soc. Psychol.**, 1946, 41, 83-85.
56. Miller, D.R. & Swanson, G.E. **The changing American parent**. New York : Wiley, 1958.
57. Murphy, G. **Personality**. New York : Harper, 1947.
58. Newton, N.R. & Newton, M. Relationship of ability to breast feed and maternal attitudes toward breast feeding. **Pediatrics**, 1950, 5, 869-875.
59. Orlansky, H. Infant care and personality. **Psychol. Bull.**, 1949, 46, 1-48.
60. Peterson, C.H., & Spano, F.L. Breast feeding, maternal rejection, and child personality. **Character and Personality**, 1941, 10, 62-66.
61. Pinneau, S.R. A critique of the articles by Margaret Ribble. **Child Development** 1950, 21, 203-228.
62. Pinneau, S.R. The infantile disorders of hospitalism and anaclitic depression. **Psychol. Bull.**, 1955, 52, 429-452.
63. Rabin, A.I. Personality maturity of kibbutz (Israeli collective settlement) and non-kibbutz children as reflected in Rorschach findings. **J. prof. Tech.** 1957, 31, 148-153.
64. Rabin, A.I. Behavior research in collective settlements in Israel : Infants and children under conditions of "intermittent" mothering in the kibbutz. **Amer. J. Orthopsychiat.** 1958a, 28, 577-586.

65. Rheingold, Harriet L. The modification of social responsiveness in institutional babies. **Monogr. soc. Res. Child Developm.**, 1956, 21, No. 2 (Serial No. 63).
66. Rheingold, Harriet L., Gerwurtz, J., & Ross, H. Social conditioning of vocalizations in the infant. **J. comp. Physiol. Psychol.**, 1959, 52, 68-73.
67. Ribble, Margaret. **The rights of infants**. New York : Columbia Univer. Press, 1943.
68. Ribble, Margaret. Infantile experience in relation to personality development. In J. McV. Hunt (Ed.), **Personality and behavior disorders**. New York : Ronald, 1944, 621-651.
69. Roberts, E. Thumb and finger sucking in relation to feeding in early infancy. **Amer. J. Dis. Child**, 1944, 68, 7-8.
70. Rogerson, B.C.F., & Rogerson, C.H. Feeding in infancy and subsequent psychological difficulties. **J. ment. Sci.**, 1939, 85, 1163-1182.
71. Rose, J.B., & McLaughlin, M.N. **A portable medieval reader**. New York : Viking Press, 1949. Cited in Stone, L.J., A critique of studies of infant isolation. **Child Developm.**, 1954, 25, 9-19.
72. Sears, R.R. **Survey of objective studies of psychoanalytic concepts**. Bulletin 51. New York : Social Science Research Council, 1948.
73. Sears, R.R., Maccoby, E.E. & Levin, H. **Patterns of child-rearing**. Evanston, Ill : Row, Peterson, 1957.
74. Sears, R.R., & Wise, G.W. Relation of cup-feeding in infancy to thumb sucking and the oral drive. **Amer. J. Orthopsychiat.**, 1950, 20, 123-138.
75. Sewell, W.H., & Mussen, P.H. The effects of feeding, weaning, and scheduling procedures on childhood adjustment and the formation of oral symptoms. **Child Developm.**, 1952, 23, 185-191.
76. Skeels, H.M., Upedegraff, Ruth, Wellman, Beth L., & Williams, H.M. A study of environmental stimulation : an orphanage preschool project. **Univ. Iowa Stud. Child Welf.**, 1938, 15, 7-191.
77. Skeels, H.M., & Dye, H. A study of the effects of differential stimulation in mentally retarded children. **Proc. Amer. Asso. ment. Defic.**, 1939, 44, 114-136.

78. Spitz, R.A. Hospitalism : an inquiry into the genesis of psychiatric conditions in early childhood. In A. Freud, et al. (Eds.), **The psychoanalytic study of the child**. Vol. I. New York : Int. Univer. Press, 1945, 53-74.
79. Spitz, R.A. Hospitalism : a follow-up report on investigations described in Vol. I, 1945. In A. Freud et al. (Eds.), **The Psychoanalytic study of the child**. Vol. II. New York : Int. Univer. Press, 1946, 113-117.
80. Spitz, R. The smiling response : a contribution to the ontogenesis of social relations. **Genet. Psychol. Monogr.**, 1946, 34, 57-125.
81. Spitz, R.A. The role of ecological factors in emotional development in infancy. **Child Developm.**, 1949, 20, 145-156.
82. Spitz, R.A. The psychogenic diseases in infancy : an attempt at their etiologic classification. **The psychoanalytic study of the child**. Vol. VI. New Hork : Int. Univer. Press 1951. 255-275.
83. Spitz, R. **No and yes**. New York : Int. Univer. Press, 1957.
84. Spitz, R.A., & Wolf, K.M. Anaclitic depression ; an inquiry into the genesis of psychiatric conditions in early childhood, II. In A. Freud et al. (Eds.), **The psychoanalytic study of the child**. Vol. II. New Hork : Int. Univer. Press, 1946, 313-342.
85. Spitz, R.A. & Wolf, K.M. Autoerotism in **Psychoanal. Study Child**. Vol. III-IV. New York : Int. Univer. Press, 1949, 85-120.
86. Spock, B. **The pocket book of baby and child care**. New York : Pocket Books, 1946.
87. Thurston, J.R., & Mussen, P.H. Infant feeding gratification and adult personality. **J. Personality**, 1951, 19, 449-458.
88. Watson, J.B. **Psychology from the standpoint of a behaviorist**. Philadelphia : Lippincott, 1924.
89. Watson, J.B. **Psychological care of infant and child**. New York : Norton, 1928.
90. White, Martha S. Social class, child-rearing practices and child behavior. **Amer. sociol. Rev.**, 1957, 22, 704-712.
91. Whiting, J.W.M. The frustration complex in Kwoma society. **Man**, 1944, 140-144.
92. Whiting, J.W.M., & Child, I.L. **Child training and personality**. New Haven : Yale Univer. Press, 1953.
93. Wolff, P.H. (personal communication).
94. Yarrow, L.J. Maternal deprivation, **Psychol. Bull.**, 1961, 58, 459-490.

الفصل السابع

تطور النمو في خلال السنة الثانية

الدفع والعلاقة الحانية بين الطفل وأمه اللذان هما على جانب كبير من الأهمية خلال الاثنى عشر شهر الأولى من الحياة ضروريان كذلك خلال السنة الثانية من عمر الطفل . لكننا نجد بالإضافة الى ذلك أن الوقائع التي لم تكن لها أهمية خاصة فيما سبق تصبح الآن ذات أهمية بارزة فيما يتعلق بتعلم الطفل حقيقة أمره وحقيقة البيئة من حوله .

والظاهرة النفسية الاجتماعية الهامة التي تتميز بها السنة الثانية من العمر في مجتمعاتنا تتمركز حول بدء عملية التطبيع الاجتماعي . ولفظ التطبيع الاجتماعي يشير الى تلك العملية بأكملها التي يتحول بها الطفل الذي يولد وعنده امكانية السلوك على أنحاء متعددة متنوعة الى شخص ينحصر سلوكه الفعلي في نطاق أضيق بكثير - نطاق السلوك المعتاد والمقبول من أمثاله بحسب معايير الجماعة (17,655). وبالاختصار نقول عن التطبيع الاجتماعي انه العملية التي يتحول بها الفرد الى عضو في جماعته عن طريق اكتساب قيم الجماعة ودوافعها وسلوكها .

ومن بين المطالب التي تفرضها عملية التطبيع على الطفل في خلال هذه الفترة التدريب على النظافة ، وضبط نوبات الغضب ، والاعتدال في الميل المبدئي نحو الاستقلال . كما أن السرعة التي تتم بها عملية التطبيع الاجتماعي خلال السنة الثانية تنوقف على حظ الطفل من النمو الجسمي والحركي واللفوي وعلى معدل هذه الجوانب من النمو . لذلك سوف نتوجه الآن الى دراسة هذه الجوانب من النمو أولا .

النمو الجسمي العام

في خلال السنة الثانية يتقدم النمو الجسمي العام بمعدل سريع ولو انه ابطأ من معدل السنة الأولى . مثال ذلك ان الرضيع المتوسط ينمو نحو أربع بوصات في الطول وأربعة أو خمسة أرطال في خلال السنة الثانية ، وذلك في مقابل ازدياد ثمانية بوصات أو تسعة في الطول وازدياد ١٤ أو ١.٥ رطلا في الوزن خلال السنة الأولى (88) . والطفل المتوسط يبلغ طول قامته نحو ٣٢ أو ٣٣ بوصة ، كما يبلغ وزنه نحو ٢٨ رطلا (87,88).

وهناك علاقة ارتباط موجب بين كمية الشحم وطول القامة بمعنى ان الأطفال الذين هم أكثر سمنة يكونون أطول قليلا من النحاف ، كما أن هذا الارتباط بين السمنة والقامة يظل واضحا كذلك الى سن الثانية العشرة (33) .

التكوين العظمي :

كذلك يتغير التكوين العظمي للرضيع خلال السنة الثانية . اذ تزداد عظامه في الحجم والعدد وتتغير من حيث نسيجها ، وعلى الرغم من أن قدرا كبيرا من الفضاريف تظل موجودة في الثانية من العمر الا أن طفل الثانية يكون لديه قدر أكبر من العظام المتصلبة من طفل السنة الأولى من العمر . أما اليافوخ - أو الأماكن التي تكتسوها الأغشية الطرية من الجمجمة - فإنه ينسد بمعنى أن العظام تزداد صلابة وتلتحم في وقت يتراوح بين الشهر الثامن عشر والشهر الرابع والعشرين ، كما أن معظم أسنان الطفل المؤقتة تنبت في خلال السنة الثانية (87).

نسب الجسم :

لعلنا نذكر أن المولود الحديث اذا قورن بنسب جسم الراشد يكون أكثر ثقلا عند رأسه ، وأن رأسه تكون كبيرة الى حد مفرط بالنسبة لجسمه وأن جمجمته تكون غير متناسبة مع وجهه ، وأن ذراعيه تكون طويلة الى حد زائد على حين أن ساقيه ويديه وقدميه تكون مفرطة القصر . ولذلك فإن التفاوت في معدلات نمو أجزاء الجسم المختلفة خلال السنة الثانية يؤدي بجسم الرضيع الى الاقتراب في شكله من جسم الراشد . من ذلك مثلا أن الرأس ينمو بمعدل أبطأ بكثير من معدل نمو بقية الجسم ، كما يقترب في نسبه من نسب الراشد بعد أن يزداد حظ عظام الوجه من النضج . كما أن كلا من الذراعين والساقين تنموان بسرعة فيما بين الميلاد ونهاية السنة الثانية ، مع ملاحظة أن الذراعين تصبحان أكثر طولا بالنسبة الى الرجلين .

الاجهزة العضلية والعصبية :

تزداد قوة الطفل بصفة ملحوظة في خلال السنة الثانية بعد أن يزداد تطور عضلاته ونموها نموا يرجع اليه جزء كبير من زيادة وزن الجسم . وأما قابلية الطفل لان يقوم بحركات جديدة أكثر دقة ورشاقة فإنها تزداد بعد نمو جهازه العصبى . كذلك يزداد المنح ثقلًا فيرتفع من ٣٥٠ جراما في المتوسط الى ١٠٠٠ جرام في المتوسط عند نهاية السنة الثانية اي الى

حوالى ثلاثة أرباع وزنه عند الراشد . وأما بقية الجهاز العصبى فانه يزداد تعقيدا وتمايزا وتفصيلا . اذ ان الألياف العصبية غير الناضجة غير الناضجة التى لم يكن أحدها منفصلا عن الآخر انفصالا تاما تصبح وقد انعزل أحدها عن الآخر بعد أن ينمو لكل منها غمد دهنى واق protective fatty shields وهذه عملية تعرف بالميلنة myelinization.

النمو الحركى

المشى :

بتقدم النمو الجسمى العام للطفل ، تزداد كذلك قابليته للاستجابات الحركية . وقد سبق أن ناقشنا فى الفصل الرابع الاطوار الحركية التى تسبق المشى المستقل من جلوس ، وحبو ، وزحف ، ووقوف ، ومشى بالاستناد على الأشياء . والظاهر أن النضج العصبى العضلى لا التمرين المتخصص ، هو السبب الرئيسى فى ظهور هذه الاستجابات ، بل ان الأدلة الميسورة توحى لنا بأن هذا صحيح كذلك بالنسبة للمشى المستقل . وبعبارة أخرى نقول انه يبدو مرة ثانية أن النضج الجسمى - او على الاخص تغير نسب الجسم والنمو العصبى المتقدم وازدياد القوة العضلية - اهم بكثير من التدريب فى تحديد تقدم الطفل من مرحلة حركية الى مرحلة حركية أخرى . ومع ذلك فإن الانعدام التام لفرص التدريب على الزحف أو الوقوف قد يؤخر نمو الطفل الحركى (23).

وببلوغ نهاية الشهر الثانى عشر يتمكن الطفل المتوسط من ان يثند نفسه الى وضع الواقف ومن ان يمشى مستندا الى شىء ما . وبعد الشهر الرابع عشر يتمكن من الوقوف وحده كما يستطيع بعد الشهر الخامس عشر ان يمشى مشيا قميئا وعلى حذر ولكن بدون مساعدة . وبديهي أن هذه البيانات تنصب على المعدل المتوسط وأن هناك فروقا فردية واسعة بين الاطفال الأسوياء العاديين . من ذلك مثلا أن بعض الأطفال يمشون فى استقلال بمجرد بلوغهم الشهر العاشر ، لى حين أن بعضهم الآخر لا يصل الى ذلك الا بعد أن يبلغ زهاء العامين . وعلى العموم نجد أن المرض الشديد خلال العامين الاولين قد يؤخر قليلا من ظهور الزحف والمشى (83) . كما انه لا وجود لدليل علمى يثبت الراى الشائع القائل بأن « الرضع الذين هم أثقل وزنا يتأخرون فى الجلوس والوقوف والمشى عن الرضع الأخف وزنا (38, 70) » .

وقد تبين من بحث أجرى على نطاق واسع أن الطفل المتوسط يستطيع صعود السلالم ونزولها بمساعدة غيره فى حوالى الشهر العشرين

وبدون مساعدة عند نهاية السنة الثانية (7) . أى أن القدرة المبدئية على صعود السلالم مثلها مثل سائر أوجه النشاط الحركى تكون أكثر تأثرا بالنضج منها بالخبرات التعليمية وقد دلت جيزل وطومسون (33) على ذلك تجريبيا باستخدام منهج التوائم الضابطة . وفى هذا البحث أعطى لواحد من كل زوج من أزواج التوائم (وهو التوائم ت) فترات تدريب يومية على صعود السلالم ابتداء من الأسبوع السادس والأربعين . وأما التوائم الآخر (ض) فانه لم يتصل بالسلالم أى اتصال حتى بلغ الأسبوع الثالث والخمسين من العمر . فأعطى عندئذ تدريباً لفترة أسبوعين فى تسلق السلالم تبين بعدها أن التوائم ض يتسلق السلالم بسرعة أكبر وكفاية أكثر من توامه (37,116) .

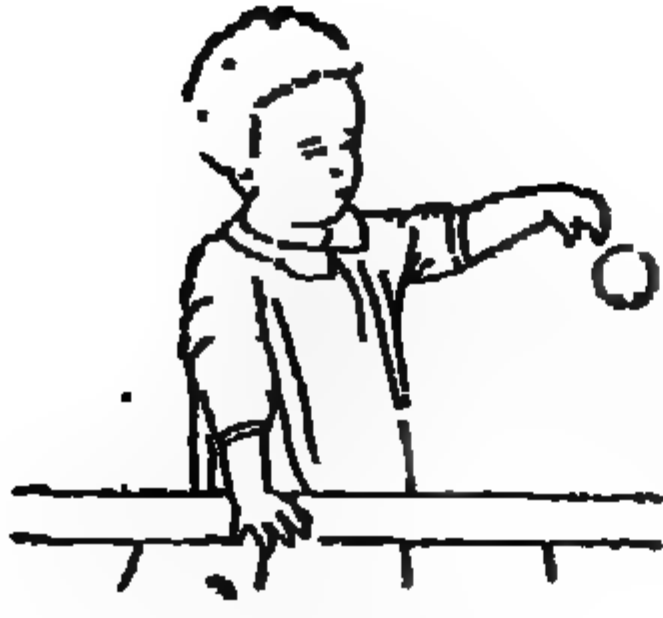
هذه الدراسات توضح لنا ان المهارات الحركية لا تظهر حتى يبلغ الجهاز العصبى الحركى عند الطفل درجة كافية من النضج . وأن الجهود التى تبذل فى « تعليم » الطفل هذه الاستجابات من قبل ذلك لابد وان تبوء بالفشل . كما أن الطفل اذا نشأ فى ظروف عادية سوية يقوم بهذه الاستجابات حين يصل الى المستوى المطلوب من النضج . على ان الطفل يمكنه اذا بلغ القدرة على الاستجابات الحركية الاساسية - أن يفيد ويتحسن بالتدريب . مثال ذلك أن التدريب يؤدي فى حالة المشى وتسلىق السلالم الى تحسن التأزر ، واستبعاد مالا جدوى منه من الحركات كما يؤدي انى ان تصبح الخطوات أكثر سعة واستقامة وسرعة .

مهارات حركية اخرى :

النمو الجسمى فى السنة الثانية يعد العدة لامتداد واسع فى المهارات الحركية الاخرى كذلك . فنجد الطفل عندئذ يتحسن تحسناً ملحوظاً فى أوجه نشاط مثل محاولة الوصول باليد الى الأشياء ، والامساك بها ، وبناء المكعبات ، والاكل ، واطعام نفسه ، وتناول الأشياء . والنصف التالية التى ننقلها عن بحث أجراه جيزل (34) توضح ما يحدث خلال هذه السنة الثانية من تقدم واتساع لأوجه النشاط .

الطفل فى الشهر الثامن عشر :

الطفل المتوسط يستطيع فى الشهر الخامس عشر أن يبنى برجاً ثابتاً من مكعبين ، وأن يضع قرص برشام فى زجاجة ، وأن يضع قطعة دائرة من الخشب فى اللوحة الخشبية المعروفة ذات الثقوب ، ولو أنه لم يكن يستطيع القيام بشئ من هذا وهو فى الشهر الثانى عشر من عمره . وأما عند بلوغه الشهر الثامن عشر فانه يستطيع أن يقذف بالكرة وأن يبنى



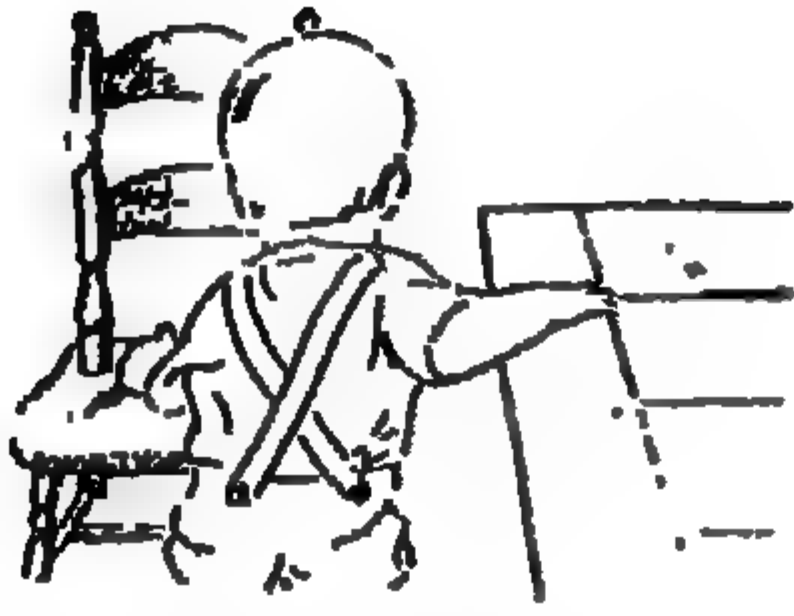
٩ - ينطط الكرة .



٥ - يملأ فنجاناً
بالمكعبات .



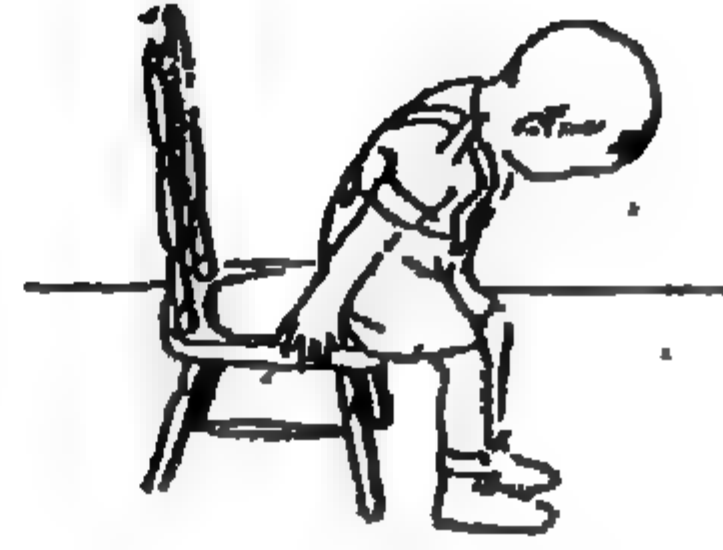
١ - يمشى وحده ،
ونادراً ما يقف .



١٠ - يضع الكرة على الكرسي
عندما يؤمر بذلك .



٦ - يفرع الأقراص من
زجاجة .



٢ - يجلس بمفرده على
كرسي صغير .



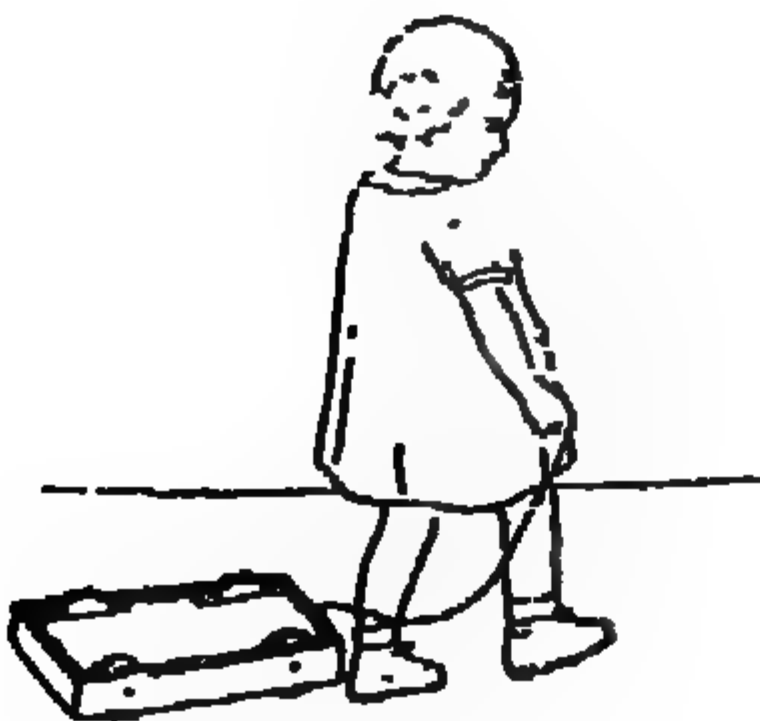
١١ - يمشى بالكرة



٧ - يقلد الخطوط .



٣ - يقلب صفحات كتاب ،
صفحتين أو ثلاثة في كل مرة .



١٢ - يجر لعبة خلفه .



٨ - يتعرف على صورة
واحدة .



٤ - يبنى برجاً من ثلاث
مكعبات .

برجا من ثلاثة مكعبات (انظر شكل ٢٥) وحين يبلغ نهاية السنة الثانية من عمره يتمكن من ركل الكرة بقدمه ، وتقليب صفحات الكتاب ووضع ثلاثة قطع خشبية في أمكنتها الصحيحة من اللوحة الخشبية ، وبناء برج يتألف من ستة أو سبعة من المكعبات الخشبية .

النمو اللغوي والعقلي :

اللغة هي تلك الطائفة المعينة من الرموز التي تتيح فرصة التواصل الفكرى المفهوم بين الأفراد في المجتمع . والمهارات اللغوية تتضمن القدرة على الكلام والكتابة وفهم الرموز التي تشيع في لغة الجماعة التي ينتمى إليها الفرد .

وعلى الرغم من أن اللغة خاصية انسانية عامة شاملة ، إلا أن المشتغلين بعلم النفس وعلم اللغة ليسوا على يقين من الوحدات الأساسية التي يتم تعلمها وليست عندهم نظرية كافية لتفسير كيفية تعلم الطفل استعمال الجمل .

كما أن هناك تفرقة هامة لابد وأن نلتفت إليها ونحن ندرس النمو اللغوي وهي أن استعمال اللغة أمر يختلف عن فهمها . وأن القدرة على التحدث بالكلمات والجمل قد لا تحكمها نفس العمليات التي تنظم فهم الكلمات والجمل بدليل أن بعض الاطفال يتمكنون من الفهم الصحيح للغة من غير أن يتمكنوا من التحدث بها . أضف الى ذلك أن المستوى العادى العادى للطفل في الفهم يفوق في العادة مستوى نضجه في الحديث بمعنى أنه يفهم أكثر مما يستطيع أن يتحدث به .

عناصر اللغة :

أكثر التصنيفات شيوعا للعناصر الأساسية في اللغة تقوم على أساس الوحدات الصوتية (phonemes) والتراكيب (الأصوات الأساسية ذات المعنى) . وقد وصفنا في الفصل الرابع ثبو الأصوات خلال السنة الأولى . ونقول إن التقدم اللغوي في السنة الثانية ، شبيه بالتقدم في الحركة وتناول الأشياء من حيث أنه يرجع الى كل من النضج والتعلم . ولعلنا نذكر أن أكثر الأصوات الأولى تظهر في اللعب الصوتى التلقائى للطفل من غير تدريب خاص (راجع ص ١٤٢) . وهذه المنطوقات التي لا يكون لها في الاصل معنى (وهى الوحدات الصوتية) تكون العناصر التي ينمو منها الكلام الصحيح فيما بعد . لكن الأنماط الصوتية التي تصدر عن الرضيع في مناغابته تظهر بترتيب عشوائى لا صلة بينه وبين ذلك

الترتيب الذى يكون بين الأصوات المستعملة فى اللغة (16) . أضيف الى ذلك أن السن التى تبدأ عندها المناغاة ودرجة تكرار المناغاة لا يرتبطان بالسن التى تبدأ عندها القدرة على الكلام (بمعنى أن من يبكر فى المناغاة من الأطفال أو أكثرهم مناغاة لا يكون بالضرورة أسبقهم الى الكلام) . لكننا مع ذلك نجد أن انعدام التصويت التلقائى انعداماً تلقائياً عند طفل السنة الأولى من العمر قد يكون إشارة لاضطراب النمو .

وقد أوضحت دراسة حديثة أن كثرة تكرار الوحدات الصوتية المنطوقة أو متوسط عدد الوحدات الصوتية المختلفة المنطوقة لا ارتباط بينها وبين النمو العقلى العام عند الطفل فى الشهر السادس عشر من عمره . لكننا نجد حين نصل الى الشهر الرابع والعشرين أن هناك ارتباطاً متوسطاً بين كثرة تكرار الوحدات الصوتية من ناحية والدرجة التى يحصل عليها الرضيع فى اختبار الذكاء من ناحية أخرى (41) . ذلك أنه تم اختبار مجموعات من الأطفال تتألف الواحدة فيها من عشرين طفلاً (عشرة من الأولاد وعشرة من البنات) من الأعمار ١٦ الى ١٨ شهراً ، ومن ٢٠ الى ٢٢ شهراً ، ومن ٢٤ - ٢٦ شهراً ، ومن ٢٨ الى ٣٠ شهراً . ثم أعطى لكل طفل اختباران لقياس ذكاء الرضع ، وجمعت عينات من التصويت الذى يصدر عن كل منهم . فتبين أنه لا ارتباط بين درجة الذكاء وكثرة تكرار الوحدات الصوتية عند المجموعات الصغيرة (من ١٦ الى ١٨ شهراً) وأن هناك ارتباطاً متوسطاً بالنسبة للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٢٠ و ٢٩ شهراً . وأن البنات يصدرن أصوات أكثر تنوعاً من أصوات البنين عند كل مستويات العمر (42).

وفى خلال السنة الثانية ، تنمو جعبة (repertoire) الرضيع من الأصوات الأساسية (أو الوحدات الصوتية) . وفى المتوسط يستطيع الطفل فى العام الأول من عمره أن ينطق ١٨ وحدة صوتية ، فإذا بلغ ٢٣ شهراً وصل المتوسط الى ٢٥ وحدة . وفى خلال السنة الأولى تسود حروف العلة (vowel sounds) على غيرها فى مناغاة الرضيع ، كما تزيد حروف العلة فى العدد على الحروف الصحيحة . لكنه بعد انتهاء السنة الأولى تنقلب النسبة بين حروف العلة والحروف الصحيحة . وبلوغ الشهر الثالث والعشرين نجد أن عدد أصوات العلة عند الرضيع قد وصل الى ١١ ، بينما وصل عدد الحروف الصحيحة الى ١٤ (48,49)

ومن بين الحروف الصحيحة تزداد نسبة الأصوات الأنفية (nasal) (مثل الميم والنون) ، على حين تنقص بشكل ملحوظ نسبة الأصوات التذنبية (fricatives) (مثل z, s, v, f)

كذلك تزداد الأصوات التي نصنعها بالاجزاء الامامية من الفم (مثل التي تصنع من وراء الأسنان وبالأسنان وبالشفاه) ، على حين أن الأصوات التي تصدر عن الحلق ومؤخرة الفم تتناقص . وهذه التغيرات تعود الى حد كبير الى عملية النضج الجسمي .

» وهناك نوعان من التغير (يؤثران في النمو اللغوي) يتبعان ذلك في الربع الاخير من السنة الاولى من الحياة . وهذان هما : ١ - الخبرة بالاطعمة الصلبة. التي تنبه عمليات المضغ وتدريب عضلات الفك . ٢ - عملية التسنين . ثم ان نشاط المضغ يزداد على حين ان عملية الرضاعة والامتصاص تتناقص الامر الذي يؤدي الى ان تمتص وتزول (sucking pads) وسائد الامتصاص في خدي الرضع فيترتب على ذلك تغير شكل التجويف الفمي . كذلك تنمو للرضيع أسنان امامية يكون عددها في العادة اربعة عليا واربعة سفلى في نهاية السنة الاولى مما يؤدي الى تكون جدار امامي جديد في التجويف الفمي والى امكان التلفظ بالاصوات الصحيحة التي تخرج من بين الاسنان او من ورائها ، اما ظهور الكلام الصحيح فلا يلاحظ الا بعد ان تستقر وتتدعم عملية التنفس الى درجة مرضية وبعد ان يتخذ الطفل الوضع المنتصب ، وبعد ان يكف عن الرضاعة ويبدأ في التغذية على الاطعمة الصلبة وبعد ان تظهر القواطع الامامية (60,513) .

نمو الكلمات ذات المعنى وقواعد النحو :

اللغة ذات المعنى تتألف من وضع الكلمات في ترتيب معياري ، والظاهر ان اكتساب المفردات اللغوية واكتساب قواعد الوضع النحوي الصحيح للكلمات عمليتان تتمان في وقت واحد . وان كان هذا لا يعنى بالضرورة ان هذه الانواع من السلوك يتم تعلمها على نفس النحو .

اما نمو قائمة المفردات فتتضمن اكتساب قوالب لغوية تمثل ما في العالم من اشياء ووقائع او تنوب عنها وتقوم مقامها . فالطفل يتعلم ان كلمة (تفاح) تشير الى شيء اخضر او احمر له شكل محدد وصالح للاكل . ثم انه يتعلم بتقدم العمر كلمات لا تشير الى اشياء محددة فقط وانما تشير كذلك الى اصناف الاشياء او الوقائع (مثل طعام ، عربات ، عدالة) . ثم ان الطفل بعد ان يتعلم مفردات لغته يتمكن من التواصل الفكري مع الآخرين ، ومن فهم كلام الآخرين ، ومن التفكير . وانه لاسبيل الى المبالغة في اهمية اللغة في السلوك الانساني . فان اللغة ، بالإضافة الى كونها اساس كل عمليات التواصل الاجتماعي ، اساسية بالنسبة لكل

العمليات العقلية تقريبا ، مثل التخطيط والتفكير والاستدلال والانباه والتذكر واصدار الاحكام . وبالاختصار نقول ان الطفل حين يتعلم استخدام اللغة ، تفتح له طائفة رائعة من الامكانيات الجديدة من النمو النفسي (68,84) .

نمو قائمة المفردات :

يتميز تطور الطفل في السنة الثانية بتقدم سريع رائع في القدرة اللغوية فتراه يبدأ عندئذ في استخدام الكلمات استخداما قائما على الفهم ، كما يزداد فهمه للأسئلة والأوامر . ويصبح كلامه مفهوما الى درجة اكثر والطفل يبدأ في الاستجابة للأوامر البسيطة عند الشهر العاشر تقريبا . وأما الكلمة الاولى - وعادة ما تتألف من مقطع واحد أو مقطع متكرر مثل هاما وبابا وباي باي - فان الطفل ينطقها عند نهاية العام الاول تقريبا في المتوسط .

وقد بين أحد البحوث ان الطفل المتوسط ينطق عند بلوغه السنة الثانية من العمر ٣٧ كلمة مختلفة في حضور المختبر (80) . وان الفروق الفردية كانت بارزة بالطبع فيما بين الأطفال المختبرين بحيث ان المدى تراوح بين ٦ كلمات و ١٢٦ كلمة . ولكن هذه لا يمكن مع ذلك ان تكون تقديرات دقيقة لتحصيل الأطفال اللغوي بسبب ان هذه النتائج تقوم على أساس الكلام التلقائي فقط خلال فترات الاختبار الدورية .

وفي دراسة أخرى قامت الباحثة بدراسة المفردات الفعالة بأكملها (بعد أن حددها الباحث بأنها القدرة على نطق كلمات الاختبار أو فهمها) لدى ١٥٤ طفلا تقل أعمالهم عن السنتين . فتبين لها ان المعرفة بالكلمات تزداد ازديادا هائلا خلال السنة الثانية . وأن متوسط قائمة مفردات الطفل في عامه الأول ، بحسب هذه الاختبارات تتألف من ثلاث كلمات في المتوسط . وأن هذا المتوسط يصل الى ١٩ كلمة في سن ١٥ شهرا ، والى ٢٢ كلمة في سن ١٨ شهرا ، والى ١١٨ كلمة في سن ٢١ شهرا ، والى ٢٧٢ كلمة عند بلوغ السنتين (82) .

فهم اللغة :

أما محصول الطفل من المفردات السلبية غير الفعالة (أعنى الكلمات أو المفردات اللغوية التي يفهمها) فانه يتم تعلمها في بادئ الامر في سياق الأشياء المألوفة أو الأفعال المعروفة (من قبيل : « هاك اللبن » ، أو « قل بياي بياي » أو « كل المهلبية ») والأرجح أن الطفل يفهم كثيرا من الكلمات

التي لا يستطيع أن ينطقها . أضف الى ذلك أن فهم الطفل للكلمة أو الجملة سهل ويتضح - في أكثر الاحيان - بواسطة نغمة المتكلم والسياق الذي يتم فيه الحديث . اعنى أن فهم الطفل الصغير لكلمة « توقف (بس) » يعتمد على أن الأم ، تقولها بصوت مرتفع وفي شيء من الانفعال وفي وقت يكون الطفل منغمسا فيه في نوع من النشاط . وشيء آخر هو أن فهم الطفل مبدئيا للغة لا يكون منصبا على الكلمات المنفصلة دائما ، وانما هو قد يتضمن مجموعات من الكلمات أو جملا . بحيث إن الطفل في شهره الثامن عشر يدرك عبارة « توقف عن هذا » على أنها وحدة واحدة بدلا من أن يدركها على أنها ثلاث كلمات متمايزة . ولذلك نجد أن هناك جانبين رئيسيين من جوانب التطور في فهم اللغة خلال السنوات الثلاثة أو الأربعة الأولى وهما : ١ - فهم الكلمة مستقلة عن التنغيم الذي تنطق به وعن سياق الموقف الذي تقع فيه . ٢ - تمايز الكلمات المنفصلة من المجموعات الكلامية التي هي أكبر من الكلمة .

التعبير اللفوى :

محصول الطفل من المفردات الإيجابية أو الفعالة (اعنى من الكلمات التي يستطيع أن ينطقها) يبدأ في الظهور عادة عند نهاية السنة الأولى بتسمية الأشياء أو الأفعال البسيطة (لبن ، آكل ، ماما ، أروح) . وفي بداية السنة الثانية من العمر يستعمل الطفل مفرداته اللفوية ليتقدم بالرجاء أو ليصف بيئته . في هذه الفترة تراه يشير الى كوبه ويقول في كبرياء « لبن » . كذلك من أهم ما يتميز به كلام الطفل خلال السنوات الثانية والثالثة استخدام الكلمات المفردة لتقوم مقام جمل أو عبارات بأسرها . فهو يقول « حذاء » ليعنى بذلك « اخلع عني حذائي » أو يقول « آكل » ويعنى بذلك « هل سأكلم الآن ؟ » أو « أنا أبغى أن آكل الآن » .

كذلك نجد الطفل قد يصل الكلمات بعضها ببعض لينطقها كوحدة واحدة ، وكأنه يعدها كلمة واحدة . فهو قد يقول « ماما دح » ويقصد بذلك « ماما حبسنة » أو « أطوشة » بمعنى « قطة وحشة » .

النحو عند طفل الثانية من العمر :

وجانب آخر من جوانب اللغة يتعلق بتركيبها النحوى . ذلك أن طفل الثالثة من العمر قد يقول « اعطنى اللبن » بدلا من أن ينطق بهذه المجموعة من الكلمات في ترتيب عشوائى مضطرب . أضف الى ذلك أن طفل الثالثة قد يفهم هذا الترتيب للكلمات « اذهب الى المنضدة لتأتى باللبن » ، ثم يختلط عليه الأمر لو أن هذه الكلمات نطقت بالترتيب :

المعكوس . أى أن الطفل من شأنه أن يضع أداة التعريف قبل الاسماء لا بعدها ، وأن يضع المفعول بعد الفعل لا قبله .

وكلام الطفل في الثانية من العمر يتألف في أساسه من الأسماء والأفعال والصفات . كما أن كل كلمة من هذه الأسماء والأفعال والصفات تستخدم عادة للتعبير عن أفكار كاملة (مثال ذلك أن « حار » قد تستخدم بمعنى أن « الماء حار » ومن غير المألوف عند الطفل أن يستخدم حروف الجر أو الأدوات أو الروابط في كلامه . فانه لا يستخدم هذه القوالب اللغوية أو يبني جملاً تشبه لفة الكبار إلا بعد أن يدخل فترة ما قبل المدرسة الابتدائية .

التعلم وتطور اللغة :

أكثر الدراسات التي انصببت على تطور اللغة تناولت في أساسها معايير السن التي يبدأ عندها الكلام لا عملية تعلم اللغة . ومن سوء الحظ أنه لا تيسر لنا المعرفة الدقيقة بالعوامل التي تؤثر في اكتساب الاستجابات اللغوية في مرحلة الرضاعة والطفولة المبكرة . لكننا نجد مع ذلك محاولتين نظريتين مشهورتين للدراسة هذه المشكلة أحدهما قام بها ميلر ودولارد والثانية أسهم بها ماورر . وكل من النظريتين تستخدم المفاهيم الأساسية لنظرية التعلم من قبيل الانابة الثانوية والتعميم كما تؤكد دور التقليد في التعلم اللغوي .

يقول ميلر ودولارد في تطور الفهم والكلام :

في الوقت الذي يتدرب فيه الطفل على استجابات البكاء ، تراه يتعلم الاستجابة لأصوات الآخرين . ذلك أن الكبار الذين يقومون بتغذية الطفل وتدليله ورعايته بصفة عامة يتحدثون إليه عادة ، الأمر الذي يؤدي إلى أن تكتسب بعض النغمات المعينة في الصوت الانساني قيمة اثائية بحيث يصبح من الممكن فيما بعد استخدامها لتهدئة الطفل المضطرب . والظاهر أنه من الممكن أن تنتشر القيمة الاثائية التي تكتسبها الأصوات اللغوية لتعم تلك الأصوات التي يحدثها الطفل أثناء مناغاته وأن هذا يؤدي إلى تدعيم سلوك المناغاة عنده .

على أن أول اتصال للطفل بتلك الجوانب الرسمية من اللغة يتمثل في تعلمه استخدام الكلمات التي ينطقها غيره من الناس بوصفها أمارات لاستجاباته . من ذلك أن كلمة « لا » التي تقال بحدة وغضب يتبعها في العادة العقاب الذي لا سبيل إلى تجنبه إلا بالتوقف أو الانسحاب . ولذلك

نجد أن التوقف يصبح في آخر الأمر استجابة استباقية تترتب على كلمة « لا » الحادة الفاضية بدون العقاب . كذلك نجد أن كلمة « لا » تكتسب قدرة على إثارة القلق مما يترتب عليه أن تصبح كل استجابة تؤدي إلى التخلص من سبيل « لا » استجابة مثابة . والواقع أن نوع الأمانة التي يتعلم الطفل الاستجابة لها وطريقة استجابته لها يتوقفان بالطبع على مبلغ قدرته على التعلم في السن التي هو فيها ، وعلى ما يحاول الوالدان تعليمه للطفل .

وفي نفس الوقت الذي يثاب فيه الطفل على أنه أصبح يستجيب للكلمات بوصفها أمارات ، نجده يتعلم بالتدريج جانباً آخر من جوانب اللغة هو على التحديد استجابة نطق الكلمات . فلو أننا فرضنا أن قطعة من « البسكويت » بعيدة عن متناول الطفل لوجدنا أن استجابة الإشارة إليها بالجسم والعينين ومحاولة الوصول إليها باليد كثيراً ما تثاب بأن يهب أحد الكبار لاعطائها له . فإن كانت الحركات والإيماءات مقرونة بصوت من الأصوات لازداد احتمال اثابتها . أو أن كان الصوت كلمة مناسبة لكان احتمال اثابتها أكبر وأكبر . وهكذا نجد في آخر الأمر أن تلك العناصر من الإشارة التي تكلف قدراً من المجهود أكبر من غيرها قد تساقطت ، على حين أن الاستجابة اللفظية التي هي أقل جهداً وأكثر حظاً من الإثابة ، تصبح استباقية وتندوم . ثم أن عملية الإثابة تمايز وتفاضل بالتدريج العنصر اللغوي مما يكتنفه في الأصل من استجابات ظاهرة قبيحة . فكان الطفل يتعلم الكلام لأن المجتمع يجعل من الكلام الذي هو الاستجابة التي تكلف أقل جهداً ، الاستجابة ذات القيمة الأعلى .

ثم يوجه إلى الطفل تدريب دقيق على الربط بين الكلمات وبين الأشياء والربط بين الأفعال والكلمات . كما يدرّب في حرص واعتناء على الربط بين الكلمات بعضها وبعض ، وعلى ربط الكلمات في ترتيب وتتابع من قبيل الاستجابات التي تحدث المثيرات « (66,81) ».

وأما « ماورر » فقد اتخذ من دراسته « لسيكولوجية الطيور المتكلمة » أساساً استمد منه « فرضاً مبدئياً » يشبه إلى حد ما فرض ميلر ودولارد ، ويربط بين السلوك اللغوي من ناحية والعلاقة التي تكون بين الأم والطفل من ناحية أخرى .

« من الأمور المتفق عليها في كل المجتمعات الإنسانية أن الأم الصالحة هي الأم التي تحب طفلها وتلتفت إلى حاجاته . كذلك نحن جميعاً نتوقع من الأم حين تقوم بقضاء حاجاته أن تنأيه وأن تخرج منها أصوات لطيفة رقيقة . وهذان الأمران وهما الرعاية الحانية الممزجة بالتصويت -

يفترض أنهما تحدثان عند الرضيع ميلا الى أن يستجيب بالرضا والارتياح الوجداني لأصوات الآخرين أولا ثم للأصوات التي تصدر عنه فيما بعد ذلك ، ولما كان صوت الأم قد سبق له أن ارتبط بقضائها لحاجاته وارضائه فانه من المتوقع حين يكون الطفل وحده غير مرتاح أن يكون لأصوات الطفل نفسه حين تصدر عنه تأثير مهدىء ملطف كذلك . ولهذا يمكننا أن نفترض أن الرضيع يجد نوعا من الاثابة على أول ما يصدر عنه من منغاة وأصوات ، من غير أن نضطر الى الإشارة الى التأثير الذى تحدثه هذه الأصوات فى الآخرين .

ففى البدء يدرك الطفل الأصوات التى تصدر عن الأم على أنها تعلمات أو غمغمة غير مفصلة أو متمايزة ولكنه يميز بعد ذلك وبالتدريج من بين هذه الأصوات كلمات يمكن التعرف عليها ، كلمات يتطلع الطفل اليها لما تحدثه عنده من ارتياح وطمأنينة . ثم يحدث خلال التصويت العشوائى أن يقع الطفل على صوت يتضح له أنه شبيه بالصوت الذى تحدثه الأم (أو الأب) ، فيقوم الدافع عند الطفل الى تكرار اصدار هذا الصوت مرة ومرات والى محاولة الوصول به الى درجة الكمال ، مادام اعادته على نحو الكمال يحدث قدرا من الارتياح اكبر مما تحدثه اعادة الصوت على صورة ناقصة . على أننا نستطيع أن نسمى هذه العملية ان شئنا نوعا من التعلم بالمحاولة والخطأ فيما بين الطفل ونفسه على شريطة أن نتذكر أنها عملية مسبقة بعملية شرطية انفعالية أخرى وأن نجاح مجهودات الطفل فى التصويت ليست متوقفة بالضرورة على استجابات الآخرين . وانما الأمر على خلاف ذلك بمعنى أن استجابة الطفل ذاته للأصوات التى تصدر عنه هى أهم ما فى الأمر عند هذه المرحلة .

ونحن حين نذهب الى أن اصدار الطفل للأصوات الشبيهة بالكلمات فى بادئ الأمر على أساس من الاجترار المطلق انما نعنى على التحديد أن الطفل أو الطائر حين يجد نفسه وحيدا أو فزعا أو جائعا أو يشعر بالبرد أو الضيق والملل يستطيع أن يريح نفسه ويشغلها باصدار أصوات سبق لها أن ارتبطت بالراحة والائتناس . وأن هذه الأصوات تصبح بمثابة «الموسيقى العذبة» التى يكررها الكائن الحى لا لما تحدثه من أثر اجتماعى ، وانما لما تحدثه من ارتياح فى داخل نفس الكائن الحى . لكنه يحدث ، بعد أن يتم تعلم بعض الأصوات الخاصة على الأساس الاجترارى ، أن يتهيأ المسرح لتعلم استخدامها بوصفها أدوات أو وسائل لتحقيق غايات فيما يتصل بتفاعل الطفل (أو الطائر) بالعالم الخارجى . وهذه فيما يبدو مرحلة ثانية من تعلم اللغة ، لا المرحلة الاولى (67,699) « .

وقد أوردت عدة دراسات الدليل على صحة هذه الفروض، من ذلك أن باحثا (55) بينت دراسته أنه كلما تقدم الطفل في العمر ازداد إتقانه في تقليد أصوات الكبار . وهذا التحسن في التقليد تفسره نظرية التعلم تفسيرا شبيها بالتفسير الذي قدمه ميللر ودولارد وبالتفسير الذي أسهم به ماورر .

« حين يقوم الطفل - عن غير قصد أولا ثم عمدا ثانيا - بإعادة الأصوات التي يكون قد أحدثها ، يقوم الكبار ممن حوله عادة بنطق كلمة صحيحة تبدو شبيهة بالأصوات التي صدرت عن الطفل . وهذه العملية تقدم ندعينا صوتيا للأصوات التي أحدثها الطفل لتوه ، كما أنها تتيح له في نفس الوقت إدراكا دقيقا وتسميعا rendition لمجموعة الأصوات المقبولة . ويترتب على هذا استبعاد تدريجي للأخطاء وانتقاء للحركات التي تؤدي إلى أقرب الصور للكلمة الصحيحة التي سمعها الطفل في كلام الكبار . وهكذا يؤدي التدريب المستمر إلى تثبيت مجموعات الأصوات التي يعتاد الطفل بعد ذلك على نطقها (60,518) » .

وهناك دراسات تجريبية أخرى تؤيد فرض ماورر من أن العلاقات الوثيقة بين الطفل والديه تسهم إلى حد كبير في تقدم الطفل اللفوي المبكر . وقد لاحظنا في الفصل الرابع كيف أن الرضيع المودعين في المؤسسات الذين هم دون الشهر السادس من العمر والذين لا تربطهم علاقة وثيقة بالكبار يكونون أدنى مستوى من الأطفال الذين يعيشون في أسرهم ، من حيث كثرة التصويت وعدد الأتباط الصوتية التي تصدر عنهم . والواقع أن هذا التأخر يستمر ويدوم ، بل وقد يتضح لدرجة أكبر كلما تقدم العمر بالطفل (39) . كذلك لاحظ فرويد وبيرلنجهام (31,32) أن الأطفال دون العامين الذين هم مبعدون أو منفصلون عن أسرهم يكونون متأخرين في نموهم اللفوي .

كذلك تبين وجود علاقة بين التأخر في الكلام وانعدام التنبيه الانفعالي emotional stimulation في المنزل . وكان ذلك في دراسة اكلينيكية قورن فيها بين خمسين طفلا تأخروا في الكلام وخمسين طفلا تكلموا عند بلوغهم السن العادية (8) . أما الأطفال الذين تألفت منهم المجموعة المتأخرة في الكلام فقد بدا عليهم أنهم أطفال منعزلون ، مقزعون بلعبون على انفراد ويستسلمون للبكاء بسهولة ولا يكادون يحتاجون إلى انتباه أو رعاية .

كل هذه النتائج توضح ما ينبأ به أصحاب نظريات التعلم من أن « الأطفال الذين لا يلقون إلا الإهمال الشديد والذين اضطربت ارتباطاتهم

بالكبار وقلت . . . يكونون على درجة من البطء في تعلم الكلام ، وقد يدوم تأخرهم في الكلام خلال الحياة كلها . » (15,288).

تعلم قواعد النحو

تمكن الطفل من قواعد النحو في لغته ظاهرة عامة شاملة ، وإن كان علماء النفس غير قادرين على تفسير كيفية تعلم الطفل الأمريكى وضع المبتدأ أو ما يتعلق به في بداية الجملة ، ووضع الصفة قبل الموصوف ، والمفعول به بعد الفاعل . والذي لاشك فيه أن التأكيد بالنغم الذي يقع على بعض الكلمات يركز انتباه الطفل على هذه الوحدات من الكلام . ذلك أن الكبار يميلون إلى تأكيد الأسماء والأفعال حين يتحدثون إلى الطفل ، ولعل هذا من بين الأسباب التي تجعل الأسماء والأفعال أولى الكلمات في الظهور في كلام الطفل . أضف إلى ذلك أن التعرض الدائم للجمل التي تقوم على ترتيب الراشدين للأسماء والصفات والأفعال قد تدفع بالطفل إلى تعلم عدد من القواعد المعينة . مثال ذلك أن الطفل قد يتعلم أن الكلمات التي تقع في بداية الجملة تتشابه إلى حد ما إذ هي تشير عادة إلى أشياء مادية (مثل : الكلب قادم ، الحليب ساخن) . ومن خلال التعرض المتكرر للغة يكتسب الطفل على نحو لا نستطيع تفسيره تماما ، طائفة من القواعد الضمنية التي تهديه أثناء قيامه بالكلام . بحيث يبدو وكأنه قد تعلم أن الجملة الاخبارية (لا الانشائية أو الاستفهامية) لابد وأن تقع فيها الكلمة التي ترمز إلى شيء في البداية . وهكذا يتمكن الطفل من أن يصنع جملة لم يكن قد سمعها من قبل (من قبيل الطائفة تحطمت) لأنه يستطيع تطبيق هذه القاعدة عند بناء الجمل الجديدة .

والخلاصة أن مبادئ التعلم تشير إلى أنه إذا كان الكلام يكتسب فيمة انابية لأن شخصا من الذين يرمعون الطفل ينطق به ، ولأنه يعين الطفل على تحصيل الأهداف المطلوبة بدرجة أكبر من الكفاية (كما يحدث عند طلب الطعام أو اللعبة) ، فإن الميل إلى تعلم القوالب اللغوية عند الكبار سوف يزداد قوة وقوة . على أنه وإن كانت هذه المبادئ تعين على شرح جانب من تعلم اللغة ، إلا أنه لا يزال هناك قدر كبير مما لا نفهمه . مثال ذلك ، أنه يحدث أحيانا وبدرجة غير نادرة أن ينطق الطفل لأول مرة بكلمة معقدة نطقا صحيحا من حيث المضمون وترتيبها النحوي ومخارج الحروف ، ومن غير أن يكون قد تدرب عليها تدريبا كثيرا يقوم الكبار أثناءه بتصحيح أخطائه . صحيح أننا قد نفترض أن تكون هذه الظاهرة نتيجة لمران غير ظاهر ، إلا أن إثبات صحة مثل هذا الافتراض أمر في غاية الصعوبة . والمثال الثاني أن طفل الثالثة من العمر قد ينطق أحيانا بحمل أو تعبيرات

معقدة لم يكن قد سمعها أو نطق بها من قبل . أى أنه يستطيع أن يمزج بين الكلمات المألوفة في عبارة جديدة معقدة . فهذه ظاهرات لا يمكن تفسيرها بسهولة بما لدينا من مبادئ التعلم الحالية ، ظاهرات تحتاج الى تفصيل للنظرية القائمة او الى مبادئ جديدة حتى يمكن تفسيرها .

الفروق الجمعية في النمو اللغوى :

الفروق الجنسية : خلال مرحلة الرضاعة ، البنات يتفوقن على الأولاد في كل جوانب اللغة : بداية الكلام ، عدد المفردات اللغوية ، طول الجمل ودرجتها من التعقيد ، وسهولة فهم الكلام ، وعدد الأنماط الصوتية (phonemes) المستخدمة (41, 48, 49) لكن هذه الفروق الجنسية يقل وضوحها وبروزها كلما تقدم العمر . مثال ذلك أننا لا نجد البنات متفوقات بانتظام على الأولاد في المهارات اللغوية ، ولو أنهم يظهرن درجة أكبر من النضج في النطق من الأولاد؛ أعنى أن نطقهن للكلمات يقارب الى درجة أكبر نطق الكبار لها (85).

الفروق بين الطبقات الاجتماعية :

أغلب الظن أن الطبقات الاجتماعية العليا والوسطى أكثر من الطبقات الاجتماعية الدنيا من حيث تقديرها وإثباتها للتحصيل اللغوى . ولذلك نستطيع أن نتنبأ بأن أطفال الطبقة الاجتماعية العليا يكونون أسرع من أطفال الطبقة الدنيا من حيث التقدم في اللغة كما أنهم يصلون الى مستويات أعلى من التحصيل اللغوى والواقع أن النتائج المسورة تؤيد هذا التنبؤ . فمن ذلك أن باحثا تبين له أن الرضع ممن لم يتموا السنة الأولى من العمر وممن ينتمون الى أسر رجال الأعمال وأصحاب المهن الزاكية تصدر عنهم أنماط صوتية أكثر من الأطفال الذين ينتمون الى أسر الطبقات العاملة (47). كذلك بينت دراسة أخرى أن الأطفال المتأخرين ينتمون في العادة الى أسر أقل حظا من الثقافة والتعليم وأسر أقل في المستوى المهني من أسر الأطفال الذين يتكلمون عند بلوغ السن السوية (8) وهناك دراسة أخرى لأطفال أكبر سنا كانوا فيما بين الثالثة والثامنة تبين بوضوح أن الأطفال الذين ينتمون الى أسر من طبقات اجتماعية دنيا يكون أدائهم في طائفة متنوعة من الأعمال اللغوية (مثل طول الجمل ، محصول الفرد من المفردات اللغوية) أدنى من أداء الأطفال الذين ينتمون الى أسر الطبقات الاجتماعية المتوسطة والعليا (85) .

النمو العقلي العام :

يتقدم الطفل بخطوات واسعة في قدرته على أن يسلك سلوكا تكيفيا (أو ذكيا) خلال السنتين الأوليين من الحياة تقدما مرجعه الى التضج والتعلم وما يحدث بين التضج والتعلم من تفاعل . وقد وصفنا في الفصل الرابع من هذا الكتاب المراحل التي ذهب يياجيه الى أن الطفل يمر بها من حيث ذكائه الحسى الحركى . ونقول ان التآزرات الادراكية - الحركية عند الطفل في خلال السنة الثانية من الحياة تكون - بحسب رأى يياجيه - ذات طبيعة اقرب الى أن تكون مقصودة ، كما أنه تبرغ في هذه السن امارات على السلوك من نوع حل المشكلات ، وان الطفل يبدأ في التفكير بالرموز (71).

وفي خلال السنة الثانية ، يبدأ الطفل تعلم العناصر الأولية للسلوك العقلي اذ هو يبدأ تعلم الرموز اللغوية التي تقوم مقام الأشياء . فلو ان الأم قدمت للطفل شيئا غريبا الشكل وقالت « هاك بعض الحلوى » ، لاستجاب الطفل للرمز اللغوى الذى ربطته الأم بهذا الشيء ولكان من المحتمل أن يدفع بقطعة الحلوى في فمه . على حين أن الطفل الذى لا تزيد سنه على العشرة شهور لا يستجيب لمثل هذا الموقف الا بأن يعبث بأصابعه فى الشيء ولكان احتمال القائه بهذا الشيء الى الأرض مساويا لاحتمال تناوله له . وبالاختصار نقول ان طبيعة الحياة العقلية للطفل تتعرض لتغير هام عند منتهى السنة الثانية تقريبا . فهو يبدأ يستجيب للأشياء على أساس ما يطلق عليها من أسماء بدلا من أن يستجيب لها على أساس خصائصها المادية . من ذلك اننا نجد أن الطفل فى الشهر السادس من عمره تستوى عنده كرة البنج بنج وقطعة الحلوى كروية الشكل من حيث ان كلا منهما شيء كروى صغير يمكن تناوله والامساك به ، على حين اننا نجد هذين الشيئين يثير كل منهما استجابة مختلفة عند طفل السنة الثانية بسبب الاختلاف بين الرمزين اللغويين اللذين يطلقان عليهما .

ولعل بزوغ التفكير الرمزى خلال السنة الثانية ان يكون اهم تغير ونمو يطرأ على الوظيفة العقلية عند الطفل بسببه أن أوجه النشاط المعقدة من قبيل الاستدلال والتذكر وفهم اللغة تتضمن كلها استخدام الرموز .

اختبارات ذكاء الرضع :

هناك عدد من المقاييس التى صممت لتقدير ذكاء الرضع ، مثل
California Preschool Mental Scale,
Cattell Intelligence Scale for Infants and Young Children,

Merrill-Palmer Scale,
Minnesota Preschool Scale,
and the Gesell Developmental Schedules

لكن هذه الاختبارات تدرس وظائف ومهارات تختلف اختلافا كبيرا عن تلك التي توجه اليها اختبارات الذكاء التي تعطى للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية وفي مرحلة المدرسة الابتدائية . ذلك ان اختبارات الذكاء في هذه المراحل التالية تنتشر فيها نسبة كبيرة من البنود التي تتناول التفكير المجرد والاستدلال والتذكر .

« اننا لا نستطيع اختبار طفل في السنة الأولى من عمره في التفكير المجرد ؛ بل اننا لا نستطيع حتى ان نعرف ان كان الطفل يقوم بالتفكير المجرد في هذه السن . كذلك لا نستطيع اختبار طفل الثالثة من العمر في الاستدلال المعقد لانه لا يكون عند هذه السن قد نمت عنده القدرة على الاحتفاظ بانتباهه لفترة طويلة ولا فهم التعليمات من أجل محاولة حل المشكلة . ذلك ان الباحثين ركزوا جهودهم في هذه الجوانب من السلوك التي يمكن تحديدها تحديدا موضوعيا عند الطفل الصغير (18, 167) »

لهذا السبب نجد ان معظم اختبارات الذكاء التي وضعت للرضع تتألف في أساسها من أعمال حسية حركية .

وقد أرادت نانسي بيلي (5,6) دراسة النمو العقلي خلال السنوات الثلاثة الأولى فجمعت ١٨٥ بندا مأخوذة من عدد من مقاييس ذكاء الرضع واسعة الانتشار . واعتمدت في ذلك اعتمادا كبيرا على جداول نمو جيزل وآمانودا التي تقيس أربع نواح رئيسية هي :

السلوك الحركي ، و « الذكاء التكيفي » ، والسلوك اللغوي ، والسلوك الشخصي الاجتماعي . وتتضمن سلاسل بيلي العقلية اختبارات للقدرة على التكيف أو التعلم واختبارات لحدة الحواس ودقة التآزر الحركية (اليدوية) . (6,90) وفيما يلي قائمة مأخوذة من مقياس بيلي لتوضيح أنواع البنود المستخدمة في اختبارات الرضع . والأرقام بين الأقواس تشير الى وضع البنود (بالشهور) من حيث العمر .

ينطق بكلمتين (١٢ر٩) .

يحدث من تلقاء نفسه اثرا بالقلم على الورقة (١٣ر٢) .

يبنى برجاً من مكعبين (١٣ر٥)

يلقى بالكرة (١٥ر٨)

يبنى برجاً من ثلاثة مكعبات (١٦ر٣) .

يضع الغطاء على الصندوق (١٧٥)
يضع المسامير الخشبية في ثقبها في ٣٨. ثانية (١٨٢)
يدير مقبض الباب (٢٠٠)
يبنى برجاً من ستة مكعبات (٢١٣)
يشير الى خمس صور (٢٣١) .

وتعتمد الدرجة التي تقدر للطفل على أساس أدائه في هذه البنود .

وقى الدراسة التتبعية التي قامت بها بيلي تم اختبار الأطفال على فترات ابتداء من مرحلة الرضاعة المبكرة . كما أنها استخدمت خلال السنوات القلائل الأولى مقياسها الذي يتألف من ١٨٥ بنداً ، على حين أنها استخدمت عند سن السادسة والسابعة اختبار ستانفورد بينيه . وقد تبين أن معاملات الارتباط بين الدرجات في اختبارات الرضع والدرجات في الاختبارات التالية معاملات ليست لها دلالة احصائية . ولذلك فقد انتهت الباحثة الى أن « الدرجات التي نحصل عليها قبل سن ١٨ شهراً لا جدوى لها على الإطلاق في التنبؤ بقدرات الطفل حين يصل الى سن الدراسة الابتدائية » . (6,100).

أضف الى ذلك أن أداء الطفل في الاختبارات التي تعطى عند سن ٢٢ شهراً لا تنبئ الا بقدر تافه بمدى نجاح الطفل عند بلوغه سن السادسة أو السابعة في اختبار ستانفورد بينيه (44) . وهذه النتائج تؤكد صعوبة التنبؤ الدقيق بقدرة الطفل مستقبلاً في الاختبارات العقلية من قبل أن يبلغ السنتين من عمره .

على أن هذه المقاييس وإن كانت ذات قيمة تنبؤية ضئيلة بالنسبة للناس جميعاً ، إلا أنها قد تساعدنا في التعرف على حالات التأخر الخطير في النواحي الحسية الحركية وفي النواحي اللغوية . وقد استنتج اسكالونا (Escalona) على أساس من خبرته الاكلينيكية الواسعة أن هذه الاختبارات « يمكن أن تنجح في الكشف عن الانحراف العقلي في سن مبكرة جداً ، ويكون ذلك في أغلب الأحيان من قبل أن يتكشف الاختلال بواسطة الفحوص الطبية أو العصبية » (29,120).

التطبيع الاجتماعي والتدريب على التخلص من الفضلات

السنة الثانية من الحياة هي في العادة — وكما لاحظنا من قبل — السن التي يبدأ عندها معظم الآباء في فرض أمور رئيسية من متطلبات التطبيع الاجتماعي على الطفل . فهم يبدأون في فرض القيود على أوجهه

النشاط التي يجدها الطفل سارة ممتعة ، ويطالبونه بكف بعض أنواع السلوك التي يستمتع بها . وهكذا نجد الطفل يطلب إليه الكف عن أحداث الضجة والضوضاء عند تناول الغداء ، والكف عن اللعب بطعامه ، والكف عن القفز على سريره ، وأن يؤخر نفص فضوله حتى يصل الى المكان المناسب . صحيح أن من الآباء من يؤخر القيام بالتطبيع الاجتماعي بصفة منتظمة الى السنة الثالثة ، الا أن الغالبية العظمى منهم تبدأ عملية التدريب على التخلص من الفضلات والنظافة والحيولة دون ثوبات الفضب والنشاط التخريبي والتجول غير المقيد حين يكون الطفل بين الشهر الثاني عشر والشهر الثامن عشر من عمره . لكن المشكلة مع ذلك هي أن استطلاع الخزانات واللعب بالأصابع في مزهريات الخزف الغالية والتبول التلقائي كلها عمليات مرضية بطبيعتها للطفل ، ولذلك نجد أن الأبوين حين يطالبان الطفل بأن يؤجل أو يعطل هذه الأنواع من السلوك يخلقان المصادر الرئيسية للاحتكاك بينهما وبين الطفل بحيث أن دور الأم بالنسبة للطفل يبدأ يتغير عندئذ .

أعني أن الأم حين تبدأ تدريب طفلها على طريقة معينة للتخلص من فضلاته تصبح له بمثابة « المدرس » الذي يتوقع منه أن يتصرف بشيء من الاستقلال والمسئولية عن رعاية نفسه .

وهي أثناء تدريبها له على التغذي تقوم بدور المعين الذي يمنح ويزود ويحمل الأشياء إليه . على حين أنها أثناء تدريبها له على التخلص من الفضلات تقوم بدور مختلف تماما . فهي لا تقوم عنه بشيء ، وإنما تقوم بعمل شيء له . والطفل لا يكون في بادئ الأمر ذا رغبة في استخدام الوعاء بحيث أن وضع أمه له فوق الوعاء لا يكون من قبيل الإثابة كما هو الحال عند تقديمها الطعام له . ولهذا فإنه لا يتعلم الا بالتدريب أن يرغب في اكتساب عادات النظافة المقبولة ، كما أن هذه الرغبة لا تتحقق الا عند انتهاء عملية التدريب من جانب الأم ، ولا تكون قائمة حين تكون الأم بصدد التعليم . ولهذا نجد التدريب على عادات الإخراج عملا لا يشبع حاجة أو يرضى دافعا مبدئيا ، وأنه لا يزيد على أن يكون قيما للسلوك ونوعا من الاحباط الهين اذا كانت الطريقة حسنة والاحباط العنيف اذا كان أسلوب التدريب سيئا (78,187).

ان الطفل الذي كان المستقبل لكل الطيبات في المنزل يواجه الآن تغيرا بارزا في بيئته . فهو الآن يطلب إليه أن يعطى بعد أن كان هو الذي يأخذ . وهو الآن يطلب إليه أن يساعد ويسهم بعد أن كان كل من عداه يساعده

وهو الآن يطالب أن يتحمل شيئاً من المسئولية بازاء نفسه بعد أن كان يشغل موضع غير المسئول (27,44).

ولعل من أسباب صعوبة التدريب على التخلص من الفضلات أنه يطلب الى الطفل السيطرة الارادية على عملية كانت تبدو في بادىء الامر فعلا منعكسا غير ارادى . ذلك أنه في « البداية كانت تحدث توترات قوية حين تصبح المثانة والأمعاء ممثلة ، ثم تنفرج بصفة أوتوماتيكية العضلات القابضة في المثانة والمستقيم ، انفراجا تنطرد بسببه الفضلات من بول أو براز .

«ولا بد لمواجهة المقتضيات الحضارية من أن يعاد ترتيب هذا التسلسل . ولا بد من أن يضعف الارتباط بين تنبيهات الأمعاء واستجابة الطرد . ولا بد للطفل من أن يتعلم ألا يستجيب بالطرد لمجرد التنبيه الصادر عن المثانة وحده . وإنما عليه أن يحشر بعض الاستجابات الأخرى في التسلسل . عليه أن يتعلم أولا أن ينادى والديه . ثم عليه أن يتعلم فيما بعد أن يحشر استجابات المشى وفك الأزرار والجلوس على المقعد وهو لا يزال يقمع استجابة الطرد الملحة . بحيث نجد في النهاية أن نمطا جديدا أو تشكيلة جديدة من الأمارات — هي تنبيهات الأمعاء والأمارات الصادرة عن الفرفة المناسبة والاحساس بالتخلص من قيود الملابس والضغط الذي يحدثه المقعد على أفخاذ الطفل — هي وحدها التي يمكن أن تؤدي الى استجابة الطرد من غير قلق أو تهيب .

وبالاختصار نجد أن هذه الاستجابة لا تحدث بمجرد وجود الدافع الأولى الملح وإنما هي تحدث لتشكيلة المثيرات المعقدة التي وصفناها . بحيث أننا لو استطعنا أن نجعل الطفل يقوم بالاستجابات المخلفة ترتيبا صحيحا ، لترتب على ذلك أن يؤدي التخفف من التوتر الناتج من التبرز الى تدعيم حدوث الاستجابات لتشكيلة المثيرات التي عددناها . ولذلك فإن المشكلة الحقة هي في أن نجعل الطفل يقمع استجابة الطرد البدائية الساذجة وأن يحشر في سلسلة الاستجابات عدة حلقات جديدة من قبل عملية الطرد (26.137).

التدريب على التخلص من الفضلات بوصفه موقفا تعليميا

لما كانت السيطرة على المثانة والأمعاء أمرا لا بد من اكتسابه ، فإننا نجد أن بوسع نظرية التعلم تزويدنا بتفسير لهذه العملية . وعلى أساس هذه النظرية نستطيع أن نتنبأ بوسائل التدريب الفعالة وغير الفعالة كما

يمكننا التنبؤ بالنتائج المباشرة والبعيدة التي يمكن أن تترتب على مختلف أساليب التدريب .

والواقع أن هناك أربعة أسباب على الأقل تجعل الطفل يكتسب بالتدريب الوان السلوك الخاصة بالكبار والتي تتعلق بكف نازع طبيعي قوى . فقد يرغب الطفل في أن « يكون شبيها » بوالديه ولذلك يكتسب سلوكهم . وهذه عملية تتضمن التقمص أو التوحد وسنقوم بمناقشتها في أحد الفصول التالية . لكن الرغبة في تقمص أحد الوالدين أو التوحد معه لا تقوى إلا بعد أن يبلغ الطفل الرابعة من عمره على الأرجح ، ونحن نعلم أن أكثر الآباء لا يميلون إلى تأجيل عملية التدريب إلى هذا الحد .

أو قد يعتمد الطفل إلى تقليد تصرفات والديه ، كما يفعل حين يعث بقليلين والده ، أو بصبح الشفاه الخاص بوالدته . لكن التقليد لا يمكن أن يقع إلا بعد أن تناح للطفل فرصة الاطلاع على تصرفات الشخص الراشد الذي سيقوم بتقليده . ولما كان كف الدافع إلى التخلص أمرا غير واضح أو ظاهر ولا يتيسر للطفل الاطلاع عليه ، ولما كان أكثر الآباء يسدون أبواب الحمام ، نقول أن الطفل لا يتاح له في العادة الاطلاع على نموذج واضح ليقوم بتقليده من بعد ذلك .

والأمر الثالث أن الطفل قد يتعلم كف الاستجابة لأنه يلقى - في كل مرة ينجح في كف دافعه للاخراج - شيئا من الاثابة من الوالدين . والواقع أنه من الممكن من الناحية النظرية أن يتدرب الطفل خلال الاثابة المنتظمة على السلوك الصحيح (أعني قضاء الحاجة في الحمام) . لكننا مع ذلك نجد أن كثيرا من الآباء يصعب عليهم الامتناع عن معاقبة الطفل باللفظ أو الفعل حين يخالف .

ولذلك نجد أنه في معظم الحالات يكون هناك أمر رابع متضمن في عملية التدريب - هو دافع القلق . ونعني بذلك أن الطفل يتعلم كف الاخراج المباشر بسبب قلقه من العقاب المحتمل أو الحرمان من حب الأبوين أن هو لم يقم بكف استجابة التخلص المباشر .

ولما كان معظم الآباء في الحضارة الأمريكية يتوقعون من الطفل أن يتم تدريسه ببلوغه الثالثة من العمر ، فانهم يضطرون إلى الالتجاء إلى العمليتين الأخيرتين ونعني بهما مكافأة الطفل على الاستجابة الناجحة ومعاقبته على الأخطاء . ولذلك نجد أن شيئا من القلق يصبح في أكثر الأحيان مرتبطا بالدافع إلى التبول أو البرز . وهذا القلق من شأنه أن يدفع الطفل

الى نداء والديه والهرولة الى الحمام والشروع فى كل انواع السلوك المتضمنة فى عمليات التدريب .

والأبوان حين يقومان بمراقبة الطفل للملاحظة ما قد يشير الى أنه بحاجة الى التبول أو التبرز ، تم باصطحابه مباشرة الى الحمام ، يتيحان لأنفسهما فى الواقع فرصة اثابة الطفل على أن قام باستخدام الحمام . ولو أن هذا تكرر بدرجة كافية ، لترتب على هذا أن تقوى الارتباطات بين نمط الأمارات الداخلية (من توترات فى الأمعاء والمثانة) والأمارات الخارجية (الحمام) وبين استجابات الإخراج من ناحية أخرى . وهذا يجعل من المحتمل فى المناسبات المقبلة أن يمتنع الطفل عن الإخراج حتى يصل الى الحمام . ولو أن الطفل كان قادرا على الكلام أو التعبير بالإشارة عن حاجاته لأصبحت عملية التعلم أكثر سهولة .

وقد رأينا من قبل أن الاستجابات تزداد ميلا الى القوة اذا هى أثبتت اثابة عظيمة . لذلك يمكننا أن نتنبأ بأن الأم التى سبق لها أن أقامت صلات وثيقة بينها وبين طفلها تواجه صعوبات أقل من غيرها فى تدريب طفلها ، ما دام رضاها قد أصبح نوما من الاثابة الهامة بالنسبة له .

بل ان هذا يبدو معقولا حين ننظر الى التدريب على ضبط عادات الإخراج - أو أى تدريب فى الواقع - بوصفه عملية « مقايضة » بين الطفل وأبويه . فالأم تطلب الى الطفل أن يتخلى عن استجابة هو يستمتع بها . وهى فى مقابل ذلك لابد وأن تقدم شيئا ذا قيمة . فان كانت الأم من النوع الذى يحب طفله ويحنو عليه كانت المقايضة عادلة وأصبح الطفل راغبا فى أن ينزل عن التخلص من فضلاته على صورة فعل منعكس ، ما دام أنه يظل يحصل على المودة التى يحتاجها ويستمتع بها . اما ان كانت الأم لا تحنو ولا ترعى ، وجدنا الطفل لا يحصل على اثابة كافية جزاء ما يقوم به من كف أو تعطيل للأفعال التى تراها الأم « سيئة » . ثم ان الأم اذا التجأت فى هذا الموقف الأخير الى العقاب البدنى من أجل أن تحقق عملية التدريب ، أصبح من المحتمل أن يعدها الطفل شيئا ينبغى الخوف منه وتجنبه .

نتائج التدريب المفرط فى القسوة :

ؤكد نظرية التحليل النفسى الأهمية النفسية لعملية التدريب على ضبط عادات الإخراج ، وتنظر الى هذه الفترة على أنها المرحلة الشرجية من النمو ، فى مقابل المرحلة الفمية فى السنة الأولى (27). والنظرية تذهب الى أن التدريب المفرط فى القسوة والإيلام يحدث قلقا شديدا عند

الطفل ومشاعر العدوان نحو الأبوين واستعدادا لظهور عدة أعراض مرضية (أى أنواعا من سوء التوافق) فى الطفولة المتأخرة والمراهقة .

كذلك يمكن استخدام نظرية التعلم فى التنبؤ بما قد يترتب من نتائج القسوة المفرطة فى التدريب (أعنى التدريب الذى يتضمن درجات مفرطة من العقاب) . وهذه النتائج يمكن أن تصنف الى أربعة أنواع غير مرغوب فيها هى :

الادراك السلبي للأم ، نشأة أعراض سلوكية تدل على سوء التوافق ، والقلق من النواحي الجنسية ، وادراك الذات ادراكا سلبيا .

الادراك السلبي للأم :

تنص نظرية التعلم على أن كل المثيرات التى ترتبط بالألم تصطبغ بالقلق . ولهذا فإن الأم شديدة العقاب قد تكتسب قيمة سلبية أو مثيرا للقلق ، على أساس أنها أصبحت مصدرا للألم والخوف عند لاطفل . وقد تكون خبرة التدريب على ضبط عملية الإخراج بالنسبة لبعض الأطفال المرة الأولى التى يرتبط فيها القلق الشديد بالأم . أما إن كانت الأم قد التزمت الحنان والحنو خلال السنة الأولى من الحياة ترتب على ذلك أن تصبح لها قيمة ايجابية قد تكفى لتعادل بعض المشاعر السلبية التى أحدثتها عملية التطبيع الاجتماعى وما تفرضه من مطالب على الطفل ومن غير أن يترتب على ذلك تغير ملحوظ فى نظرة الطفل الى الأم . وأما إن كانت الأم قد التزمت البرود ونبذ الطفل ، ازداد احتمال أن يؤدي أسلوبها الصارم فى تعويد الطفل على ضبط الإخراج الى آثار ضارة بالطفل والى قيام المشاعر السلبية عنده نحوها (77).

ظهور السلوك العدائى على سوء التوافق :

التبكي بتعويد الطفل على ضبط الإخراج قد يؤدي الى التعرد على التدريب . وملاحظة الأبوين والطفل خلال هذه المرحلة تشير الى أنه إذا تضمنت عملية التدريب عقابا شديدا وقيودا صارمة ، كان من المحتمل أن يصبح الطفل عدوانيا (hostile) تجاه الوالدين . وفى بعض الحالات قد يتوجه السلوك العدوانى نحو الشخص القائم بالتدريب . وهذه الاستجابات العدوانية لا تكون من قبيل نوبات الغيظ غير الموجهة نحو هدف معين الصادرة من طفل فى شهره الثامن ، وإنما تكون هجوما موجها نحو شخص محدد . وإذا بالطفل يصرخ أو يعض أو يرفس أو يقوم بهجوم لفظى على الأبوين إن كانت اللغة فى ميسوره . أما أساليب التعبير عن

العدوانية التي هي أقل من ذلك صراحة ومباشرة فتتضمن المقاومة الجادة لعملية التدريب ذاتها . وإذا كان للطفل يستطيع خلال السنة الأولى من الحياة أن يظهر مقاومته للتغذية بأن يدفع الطعام بعيدا عنه أو بأن يطبق فمه من دون الطعام ، فإنه يستطيع خلال عملية التدريب اظهار مقاومته واستياءه من الوالدين برفض الإخراج حين يقيمونه على المكان المخصص لذلك . وكثيرا ما يحدث أن تجلس الأم مع طفلها نصف ساعة ، ثم يضيق ذرعها فترفعه عن مجلسه ولا تكاد تبعد به حتى يعمد الى التبول أو التبرز . فالطفل يستطيع اذن عن طريق مضايقة أمه أن يجد الاشباع لدوافعه العدوانية . والأم التي تظهر الشئ الكثير من الضيق والتبرم في مثل هذه المواقف تزود الطفل بهدف سهل يصوب نحوه دوافعه العدوانية وكأنها في الواقع تثيب سلوك المقاومة من جانبه .

والتدريب القاسي لا يؤدي الى نشأة العدوان نحو الأم فحسب ، بل وكذلك الى القابلية للتهيج عند الطفل والى انتكاسات مؤقتة في ضبط وظائف الأمعاء والمثانة (77) . اصف الى ذلك أن بعض هذه الأنواع من السلوك قد تستمر الى مرحلة الطفولة المتأخرة . وقد أجريت دراسة لمجموعة كبيرة من الأطفال الأسوياء « تبين منها أن أنماط البوال (تبلييل الفراش) التي تستمر فترة طويلة تقع في معظم الأحوال بين الأولاد الذين كان معدل نضجهم بطيئا ، من الناحية الفيزيولوجية والعقلية ، والذين بدأت أمهاتهم النشيطات تدريبهم عند لحظة مبكرة جدا من حيث مستوى النضج بحيث يتعذر تحقيق النجاح في التدريب » (57,84).

ولابد للقارئ هنا من أن يدرك أن ابتداء التدريب في زمن مبكر (أعني فيما بين الشهر السادس أو الثامن) لا ينبغي بالضرورة أن يقوم على العقاب الشديد واثارة القلق ، اذا كانت الأم من النوع الذي يصطنع الصبر ولا يضيق ذرعا بالحوادث . لكننا مع ذلك نجد في واقع الأمر أن كثيرا من الأمهات اللاتي يبدأن التدريب في زمن مبكر يفعلن ذلك لأنهن يضيقن ذرعا بالملابس المنسوخة . والاحتمال كبير أن هؤلاء الأمهات يقمن بعقاب الطفل على ما يرتكبه من الحوادث ولذلك فائنا نجد أن التدريب المبكر بالنسبة لهذه المجموعة من الأطفال يكون في العادة تدريبا قاسيا شديدا .

كذلك تشير دراسة أجريت لعدد من الأطفال المشكلين بلغ ٢١٣ طفلا تراوحت أعمارهم بين سنة وثلاث عشرة سنة أن التدريب المبكر أو القاسي قد يؤثر كذلك تأثيرا سيئا على توافق الطفل في المدى الطويل (45,46) وكان الأطفال في هذه الدراسة قد وجهوا الى عيادة لتوجيه الأطفال بعد

أن ظهرت عليهم أعراض من قبيل : انحرافات سلوكية ، اختلالات حركية (كثرة التملل وعدم الاستقرار ، اللزمات العصبية ، اللعب بأعضاء الجسم واختلالات كلامية) أعراض بدئية ذات أصل وظيفي ، وأعراض انفعالية مثل الخوف المرضى من الفشل في المدرسة على الرغم من التمتع بقدر كاف من الذكاء . وقد بين التحليل الذي أجرى لتسوارينج حالات هؤلاء الأطفال أن عملية التدريب على ضبط الإخراج فيما يزيد على نصف عدد الأطفال قد بدىء بها في وقت مبكر بدرجة زائدة عن الحد ، أو قد تمت في وقت مبكر بدرجة زائدة ، أو قد أجريت باستخدام وسائل القهر وال إجبار (بالافراط في اشعار الطفل بالخزي أو باللبوس (suppositories) أو باتباع جدول إخراج صارم ، أو بالاكثار من وضع الطفل في المكان المقبول لقضاء الحاجة الى درجة زائدة عن الحد) . وتبين كذلك أن الغالبية العظمى (٦٣٪) من الأطفال الذين دربوا في وقت مبكر أو بالإرغام والإجبار قد استجابوا لذلك مباشرة بواحد أو أكثر من أعراض التعاسة الانفعالية التالية : الاستمرار في تبليل الفراش ، الخوف من المرحاض ، التحدى ، الغضب ، كراهية التبول ، دوام البلل ، الاتساع ، الانشغال المفرط بالنظافة . كما أن ثمانية وخمسين بالمائة من الأطفال كانوا لا يزالون يبللون الفراش (يعانون من البوال أو التبول اللاإرادي) بعد أن بلفوا السنة الثالثة من العمر .

لكنه لم تكن هناك لسوء الحظ مجموعة ضابطة مقابلة تتألف من الأطفال الأسوياء الذين يمكن أن تقارن بينهم وبين الأطفال المشكلين في هذه الدراسة . ولذلك فانه وان بدت نسبة انتشار التدريب القسري في تاريخ الأطفال غير المتوافقين عالية ، الا أنه لا يمكن الاطمئنان الى أن هذا العامل في ذاته عامل هام في تحديد اضطراب الشخصية . وان كانت النتائج تشير مع ذلك الى أن أساليب التدريب القاسي تتبعها غالبا بعض الاضطرابات الانفعالية المؤقتة ومظاهر السلوك المشكل . ولعله من المحتمل أن استجابات سوء التوافق القاسية ان بدأت فانها قد تدوم وتبقى لفترة زمنية طويلة .

ومن دراسة أخرى تبين أن الأطفال الذين تعرضوا للتدريب القاسي على ضبط الإخراج يميلون الى شدة القهار (compulsion) والعدوانية والاملاء بالخوف في الطفولة المتأخرة (92). كما تشير البيانات الاكلينيكية المستمدة من دراسة أخرى أن الأطفال الذين تم تدريبهم في سن مبكرة الى حد زائد تظهر عليهم دلائل السلوك المتزمت وخصائص القهار الطفيف (24). كذلك قدم بعض الباحثين الآخرين الدليل الذي يدعم الفرض القائل بأن التدريب القاسي على ضبط الإخراج مرتبط بالعدوان الشديد

عند الأولاد (78) وبالخلفة (وهى مزيج من اثبات الذات ومقاومة الضغوط) (57).

وقد سبق أن أشار دولارد وميللر (26) الى أن الجبن المفرط والافراط في الانصياع والمسايرة قد ينشآن عن التدريب على ضبط الاخراج الذى يصل الى حد لا مبرر له من القسوة . أن الطفل اذا عوقب عقابا منكررا بدرجة زائدة ، أخذ يشعر بأنه لا يأمن على نفسه الا اذا اقتصر على الاستجابة التى يعلم علم اليقين أنها صحيحة (أى الاستجابة التى تسير ما يتوقعه منه والداه) أى أنه قد يتحول الى طفل جبان حذر ، يكف نفسه ، يخشى أن يستجيب استجابة لا تكون على التحديد من نوع الاستجابات التى يرضى عنها والداه .

أمثال هذه النتائج والأقوال النظرية اذن توحى بأن التدريب القاسى على ضبط الاخراج قد تكون له آثار غير سعيدة بالنسبة للطفل . ولكنها مع ذلك لا تبين لنا وجود علاقة ثابتة غير متغيرة بين هذا الأسلوب بالذات وهذا العرض على التحديد . والظاهر أن أساليب التدريب على ضبط الاخراج تشبه أساليب التغذية من حيث أنها ليست ذات أهمية قصوى فى ذاتها وأنها قد تكون ذات أهمية من حيث اتصالها الوثيق بالعلاقة بين الوالدين والأبناء . والواقع أن التدريب على ضبط الاخراج - كما بينا من قبل - موقف من مواقف التعلم قد تسوء فيه صلة الأم بالطفل الأمر الذى يترتب عليه تعطيل التوافق الانفعالى والاجتماعى الصحيح عند الطفل فى المستقبل .

التدريب على ضبط الاخراج والقيام بالوظيفة الجنسية :

ومن النتائج المحتملة كذلك للتدريب القاسى على ضبط الاخراج ما يتصل بقيام الفرد بالوظيفة الجنسية . ذلك أن الطفل فى الثانية من عمره لا يميز بوضوح بين عملية الاخراج وأعضاء الاخراج ومنتجات الاخراج . أعنى أنه قد يميل الى استخدام نفس الكلمات فى الحديث عن هذه المفاهيم الثلاثة . فانه بحسب مبدأ التعميم القائم على وجود استجابة متوسطة ، mediated generalization قد ينتشر القلق المرتبط باستجابات الاخراج ونفص الفضول نتيجة للتدريب ليعم أعضاء الاخراج (أى الأعضاء التناسلية) وان ما نجده من تقارب مادى بين الأعضاء التناسلية ، وقناة البول ، والشرج يجعل من السهل أن تعمم استجابات القلق من الاخراج لتشمل الوظيفة الجنسية . « وبعبارة أخرى نقول ان جزءا من الانفعال التى يتولد عند هذه الفترة حول وظائف الأمعاء والمثانة

ينتشر ليشمل النواحي الجنسية ، لأن الأعضاء الجنسية هي نفسها أعضاء الإخراج » (27,46). ولو أن أنواع القلق المرتبطة بالأعضاء الجنسية استمرت ودامت ، لجاز أن يتعرض الفرد لبعض الصعوبات في أن يتوافق توافقا جنسيا ناضجا في مرحلة المراهقة والرشد . وهكذا نجد أن من بين أسس القلق المتصل بالجنس في مرحلة الرشد ما قد ينشأ خلال فترة التدريب على ضبط الإخراج .

وقد سبق أن قرر سيرزوماكوبى وليفن Sears, Maccoby & Levin أنهم وجدوا « صعوبة عند مقابلة الأمهات في أن يفصلوا بين موضوع التدريب على الجنس والتدريب على ضبط الإخراج . كانت الأسئلة منفصلة متميزة ، لكن إجابات الأمهات لم تكن كذلك . كنا حين نناقش معايير الاحتشام (وما يتصل منها بالجنس والتعري) تقوم الأمهات بوصف ما يبذلن من مجهودات في تعويد أطفالهن على ألا يبولون في الخلاء » (77,107-8) والظاهر أن هناك صلة وثيقة في أذهان كثير من الأمهات بين التبول والإخراج من ناحية وبين الكشف عن الأعضاء التناسلية والتدريب على الاحتشام الجنسي من ناحية أخرى . ولذلك فليس من العجيب أن يكون القلق المرتبط بناحية من هاتين الناحيتين بحيث يدعم ويؤكد القلق المرتبط بالناحية الأخرى ، وأن يصبح كلا النوعين من أوجه النشاط مصدرا من مصادر التوتر .

التدريب على ضبط عملية الإخراج ومفهوم المرء عن نفسه :

من النتائج البعيدة المحتملة التي قد تترتب على التدريب القاسي على ضبط الإخراج ما يتصل بنشأة بعض المشاعر عند الطفل حول نفسه . ذلك أن الطفل في الثانية من عمره يصعب عليه التمييز بين استجابة والديه له بسبب قلة حرصه على النظافة وبين استجاباتهم له بوصفه فردا ، أعني أنه قد يفسر استيائهم من عدم قدرته على ضبط وظيفة أمعائه على أنه استياء أو ازدراء لشخصه . ولما كانت استجابات الأبوين نحو الطفل هي إلى حد كبير مصادر اتجاهاته نحو نفسه ، كان من المحتمل أن يدفعه هذا إلى أن يظن بنفسه القذارة ، وقلة الجدارة أو بأنه إنسان غير مرغوب فيه .

لقد ظل الباحثون عددا من السنوات يهتمون بمفهوم المرء عن نفسه واعتباره لذاته . وهذه العبارة تشير إلى تقدير الطفل ، شعوريا أو لا شعوريا ، لكل خصائصه ، ومزاياه ، وتقائصه وسلوكه . ومفهوم المرء عن نفسه أمر مكتسب نتيجة ما يكون بينه وبين بيئته الاجتماعية من تفاعل . فإعدام الحب والحنو من جانب الأبوين قد يؤدي إلى الشعور

بأن « أنا شخص ليس جديرا بالحب » والتدريب على ضبط الاخراج بما يرتبط به من العبارات التي يستخدمها الوالدان مثل « أنت قدر » « رائحتك كريهة » و « أنت شقي خبيث » قد تؤدي الى شعور الفرد بعدم جدواه والى أن ينشأ عنده مفهوم عن نفسه من النوع الذى يثير القلق . والطفل الصغير يقدر أن والديه حكيمان وبكل شيء عليمان . ولو ظلت الأم تلقب طفلها « بالوسخ » يوما بعد يوم ، لجاز أن يبدأ الطفل يؤمن بأن القذارة خاصية من خصائصه . وما دام أنه سوف يتعلم فيما بعد أن الناس يتجنبون الأشياء « الوسخة » ، فإنه قد يسلك وكأنه يتوقع من الناس أن يجتنبوه ويلفظوه .

الفروق بين الطبقات الاجتماعية من حيث أساليب التدريب على ضبط الاخراج :

لا يبدأ كل الآباء فى التعويد فى نفس الوقت ، كما أنهم يختلفون كذلك فى أساليب التدريب . والظاهر أن تحديدهم للموعد الذى يبدأون عنده التدريب والأسلوب الذى يصطنعونه فى ذلك يعتمد الى حد ما على الطبقة الاجتماعية والعوامل الحضارية .

واستعراض الأدب الاجتماعى والأنثروپولوجى المتصل بالتعويد على ضبط عمليات الاخراج يكشف عن أن الناس يصطنعون فى هذا أساليب مختلفة كشأنهم بالنسبة للتغذية . فالحضارات تتفاوت فيما بينها كثيرا من حيث السن التى يبدأ عندها التعويد على ضبط الاخراج ، ومن حيث درجة القسوة أو التسامح التى تسيطر على عملية التعويد . أما التسامح المتناهى فى التعويد فيتضح من أساليب السيرينو Siriono فى جنوب أمريكا الذين لا يعاقبون الطفل مطلقا حتى وإن بال أو تبرز على أحد والديه . وفى هذا المجتمع ، لا تكاد الأم تبذل مجهودا فى تعويد طفلها على الاحتفاظ بنظافته الى أن يتمكن من المشى . بل إنه ليعود على ذلك بعد التمكن من المشى فى شيء كبير من التدرج ويقدر كبير من المساعدة وبدون استخدام للعقاب .

لكننا نجد التانالا Tanala فى مدغشقر من جهة أخرى بالغى القسوة فى أساليب تعويد الاحتفاظ بالنظافة . فهم لا يستعملون القماط، ويبدأون فى التدريب عند الشهر الثانى أو الثالث . والطفل يتوقع منه أن يبلغ مبلغ السيطرة والضبط عند بلوغه الشهر السادس ، ثم يعاقب بعد ذلك بشدة إن صدرت عنه الحوادث .

والأبحاث الحديثة فى الفروق بين الطبقات الاجتماعية فى الولايات

المتحدة (54,56,89) تشير الى ان الوالدين الأمريكيين من الطبقات الاجتماعية الدنيا والمتوسطة لا يختلفون اختلافا ظاهريا من حيث السن التي يبدأ عندها التدريب ومع ذلك ، فان امهات الطبقات الدنيا يميلون بدرجة أكثر الى العقاب البدني في تدريبهن ، على حين ان امهات الطبقة الوسطى أكثر ميلا الى استخدام التوبيخ والتهديدات اللفظية بعدم الرضا والحرمان من الامتيازات . ولعل السبب في هذا هو ان امهات الطبقة الوسطى أكثر تأثرا بالمقالات التي تظهر في المجلات والكتب حول تربية الأطفال التي أخذت تدعو خلال العشر سنوات الأخيرة الى اصطناع منهج متسامح في التدريب على ضبط الاخراج (14,89).

زمن البدء بالتدريب :

يتفق خبراء الطفولة عامة (27,36,45) على انه ينبغي تأخير التدريب الى أن يكون الطفل « مستعدا » له ، أعني الى أن ينضج جهازه العصبي العضلي ، بحيث يصبح قادرا على أن يجلس مستريحا ، وعلى أن يفهم ويتواصل فكريا مع غيره . أي أن تعلم السيطرة على الأمعاء والمثانة بدرجة ثابتة لا بتيسر عادة الا بعد أن يبلغ الطفل شهره الثامن عشر .

« ولو أننا أثقلنا على الطفل بتعلم طائفة من الاستجابات المتأخرة والمعقدة كتلك التي تنطوي عليها السيطرة الارادية على حركات الأمعاء من قبل أن يبلغ نموه العصبي والعضلي حدا يمكنه من ذلك ، لكان معنى هذا أننا نرهق كاهله بعبء ثقيل من الناحية النفسية والفيزيولوجية » (45,306).

ويتبين من دراسة حديثة استخدمت منهج المقابلة وثلاثمائة من الأمهات (83) أن الأغلبية يبدآن التدريب على ضبط وظائف الأمعاء فيما بين الشهر التاسع والشهر الرابع عشر ، وأنهن يكملنه عند انتهاء الشهر الثامن عشر تقريبا . وأن الأمهات اللاتي بدأنه متأخرا كن بحاجة الى زمن أقل في تدريب الطفل ممن بدأنه مبكرا . أعني أن التدريب يكون ، كما هو متوقع ، أكثر ما يكون سهولة حين تبلغ قدرات الطفل العصبية والعضلية والادراكية حدا كافيا من النوم تسمح له بأن « يحبس » الاخراج حتى يحين الوقت المناسب وحتى يتمكن من فهم الغرض من التدريب . والتدريب على ضبط الأمعاء يتم بأكبر درجة من اليسر والسهولة حين يبدأ به اما في خلال الستة شهور الثانية من حياة الطفل أو بعد بلوغه الشهر العشرين ، والثاني يحتاج الى زمن أقل وجهد أيسر (77) .

كذلك تبين أن اتجاهات الأمهات نحو التدريب على ضبط الأمعاء

ليس مستقلا عن اتجاهاتهن نحو انواع اخرى من السلوك . اذ ظهر أن الأم التي تكون قاسية متشددة في أسلوبها للتدريب على ضبط الأمعاء ، تميل الى التشدد والقسوة كذلك في الزام الطفل بأداب المائدة الناضجة وبالتزام النظام والهدوء وحسن أداء الأعمال المدرسية وكف العدوان على الوالدين . كما أن هؤلاء الأمهات كن غير متسامحات بازاء الاستمناء واللعب الاجتماعى بالأعضاء الجنسية . يقول المؤلفون .

« أحسنا بأن خاصية التشدد والقسوة عند الأمهات ، اللائى كن أكثر ما تكون الأمهات تنسدا وقسوة في التدريب على ضبط الاخراج ، خاصية عامة منتشرة . كان يبدو أن هؤلاء الأمهات يسعين الى الوصول الى مستويات أكثر نضجا من السلوك بسرعة أكثر من الأمهات الأخريات . وقد كن أكثر استعدادا لدفع أطفالهن دفعا ، لا الى توجيههم ويستخدمن أسلوبا في التهذيب أكثر اعتمادا على العقاب (122-121,77) .»

التبول اللا ارادى :

تجنب الليل اثناء الليل أمر أصعب بكثير منه اثناء النهار ، بسبب أن النوم يجفف أو يقضى على نذر التبول . وقد قررت نسبة تبلغ النصف تقريبا من الأمهات اللائى تمت مقابلتهن في دراسة سيرز وصحبه أن الأطفال امتنعوا عن تبليل انفسهم ببلوغ سن الثانية . فاذا كان التدريب قاسيا ، أدى هذا الى أن يتعلم الطفل قبل أن يبلغ سن الثانية ، أو الى أن يستمر في تبليل نفسه ليلا حتى يبلغ سن الخامسة أو السادسة . كذلك تبين من هذه الدراسة ما تبين في التدريب على ضبط الأمعاء ، من أنه اذا كانت الأم باردة لا تعبر عن حبها للطفل مبالاة الى القسوة ، كان الطفل أميل الى الاستمرار في تبليل الفراش .

وفي الختام نقول ان التدريب على ضبط الاخراج لا ينبغي أن يكون مرحلة اليمّة من مراحل نمو الطفل . وأن الطفل اذا بلغ حدا كافيا من النضج يمكنه من فهم السبب الذى من أجله يطالب بما يطالب به ، واذا كانت العلاقة بين الطفل وأمه علاقة قائمة على الدفء والود ، تيسر أن يتقدم الطفل تقدما رقيقا نحو بلوغ السيطرة على عملية الاخراج عنده . وأن عملية التدريب قد تنطوى على أخطار أو محاذير نفسية لو أنها بدأت قبل أن ينبغي لها أن تبدأ أو لو أنها قامت على القسوة واستخدام العقاب .

سلوك الاستكشاف وتعلم الاستقلال الذاتي

فيما بين الشهر الرابع عشر والشهر الثامن عشر يصل الطفل الى حد الاقتدار على المشي واستكشاف عالمه . وهو حين يبلغ العامين ، يتمكن من تناول الأشياء المادية واستخدام اللغة للتواصل الفكري مع الآخرين . وقد يكون الطفل قد تعلم عندئذ أن الأشياء ثابتة أو دواما (١) ، وأنه يستطيع أن يحدث شيئا من التغيرات في العالم من حوله . وجملة القول أن الطفل يتعلم ، على أساس من المهارات الإدراكية والحركية التي اكتسبها حديثا ، أنه ليس عاجزا تمام العجز أو سلبيا أزاء البيئة الخارجية . فهو يستطيع أن يغير من مواضع الأشياء ، وهو يستطيع أن ينتقل من طرف من أطراف المنزل الى الطرف الآخر ، وهو يستطيع أن يستكشف ما بالخزائن ، وأن يريق الأصباغ ، وأن يعيث بأوراق والده . فالطفل يتعرف اذن خلال هذه الفترة على مهاراته ويتعلم أنه يستطيع اشباع بعض دوافعه بنفسه وبدون مساعدة من والديه .

والواقع أن بداية شعور الطفل بالثقة في قدرته على أن يتعامل مع البيئة تعاملًا فعالًا ترسي قواعد ما فيما بين السنة الأولى والسنة الثالثة . والام ، أن كانت شديدة الخشية من أن يؤذي الطفل نفسه أو من أن يوسخ المنزل ، قد تقوم بتقييد نشاط الطفل الاستكشافي تقييدا لا لزوم له وقد تمنعه من أن يتعرف على أن له شيئا من القدرة على ترتيب عالمه . على حين أن الأم التي تكون أكثر تسامحا وتساهلا في هذه المرحلة توفر لطفلها بيئة اجتماعية مؤدية الى تعلم الاعتماد على الذات والسلوك المستقل . فهي تثبت الاستجابات الجيدة وتشجع الطفل على الاستمرار في الاستكشاف . ولو أننا قمنا بإثابة الطفل على ما يصدر عنه من استجابات تلقائية ، لتعلم الطفل أن الرغبة في الاستطلاع وتجريب الاستجابات الجديدة أمور مسموح بها . ومن شأن هذا النوع من الخبرات أن ينمي في الطفل الثقة بالنفس والتلقائية . كما أن الاستكشاف والتعبير عن الذات تكتسب قيمة اتابية وتتحول الى حاجات متعلمة أن كانت الأسرة تتخذ موقفا متسامحا وتعمل على إثابة هذه الأنماط من السلوك .

(١) يقصد بثبات الأشياء أو دوامها أنها باقية حتى في أثناء عدم ادراك الطفل لها ادراكا حسيا . ذلك أن الطفل قد يتوهم في بادئ الامر أن الشيء موجود حين يتركه ومعدوم حين يغيب عن ادراكه ثم يتبين له بعد ذلك أن الأشياء تبقى وتندوم ولو لم يكن مدركا لها أي ولو لم تكن واقعة تحت حواسه ، أي أن وجود الأشياء غير معتمد على ادراك الطفل لها . المترجم .

والطفل اذا اُتيب على تعلمه لعدد من الاستجابات الجديدة يزداد عنده الدافع الى تعلم عدد أكبر . وهو اذا تيسر له قدر أكبر من حرية الحركة ، وازدياد الثقة في النفس والرغبة في أن يكون تلقائياً ومبدعاً ، أخذ يسمح لنفسه بمواجهة عدد أكبر من المواقف الجديدة وبأن يجرب الحلول الجديدة للمشكلات . وهو حين يفعل ذلك ، تزداد فرصه للتعلم . والمثال على ذلك أن الطفل الذي يحرز النجاح (أى يثاب) في ركوب سيارة الأتفال يكون أكثر ميلاً الى محاولة ركوب الدراجة ذات العجلات الثلاثة من الطفل الذي باءت محاولاته السابقة بالفشل أو الذي جرت عليه محاولاته السابقة شيئاً من العقاب . أن من الواضح أن السلوك والمهارات المتضمنة في ركوب الدراجة لا يمكن أن تثاب أو تتعلم إلا اذا حاول الطفل القيام بها . والطفل لن يقوم بهذه المحاولات اذا وجد أن المحاولة وتجريب الأمور لا يعود عليه بالتشجيع والمكافأة وإنما بالتثبيط والعقاب .

الافراط في الحماية :

في كثير من الحالات نجد أن الأمهات اللائى كن يشبعن في سخاء الحاجات الأولية للطفل يتحولن الى مصدر احباط لهم بمجرد أن تظهر عليهم بدايات الاستكشاف المستقل . وقد أوضح ليفى (53) أن الأمهات المفرطات في الحماية اللائى يتسامحن الى حد بعيد مع أطفالهن الرضيع (يرضعنهم رضاعة طبيعية لمدة طويلة وبدلنهم وما الى ذلك ،) قد يؤخرن بالفعل من اكتسابهم للاستجابات الناضجة . وهؤلاء الأمهات يستخدمن في ذلك أسلوبين هما « الاصرار على معاملة (infantilization) الطفل على أنه رضيع » و « منع السلوك المستقل المتسم بالاعتماد على النفس » ، وذلك ليستبقين العلاقة الوثيقة بينهما وبين الأطفال وليدوم اعتماد الأطفال عليهن (53) . والأم المفرطة في الحماية ترى في نمو استقلال الطفل أمراً يهدد سيطرتها على الطفل وحيازتها له . ولهذا فهي تحاول أن تحد من أوجه نسطاه من استكشاف وتجريب بمجرد صدورها عنه . وهكذا نجدها تقلل وتنتقص من الفرص المتاحة له لتعلم الاستجابات الجديدة .

شدة التزمّت (overmeticulousness)

الأمهات اللائى يقمن وزناً أكبر مما ينبغى للنظام والنظافة شأنهن شأن الأمهات اللائى ينبذن الطفل أو يفرطن في حمايته من حيث انهن يمنعن الطفل من النشاط الاستكشافى التلقائى . ولو أن الطفل عوقب عقاباً بدنياً أو وجه اليه اللوم والتوبيخ كلما قام بالاستكشاف خارج منطقة

معينة مرسومة أو امتدت يده الى شيء لبس له ، لترتب على هذا ان يرتبط الألم والعقاب بهذه الاستجابات . وهذا يؤدي الى أن تصبح الأماكن والأشياء غير المألوفة القادرة على إثارة الخوف والقلق ، والى أن يتعلم الطفل تجنب هذه الأماكن والأشياء حتى يبتعد عن التوتر .

صحيح ان الأطفال لابد لهم من أن يتعلموا الابتعاد عن الأماكن أو الأشياء الخطرة أو القيمة أو الهشة . لكنه من الصحيح كذلك أننا اذا أخذنا نمنع الطفل باستمرار أو نعنفه على سلوك الاستكشاف المستقل ، فقد يؤدي هذا الى أن يصبح الطفل مقيدا بدرجة مفرطة . ذلك أن الخوف من العقاب قد يمنع الطفل من التدرب على المهارات النامية الجديدة وتحسينها كالمشي مثلا وبهذا قد يجعل منه شخصا قبيح الحركة قليل الحظ من التآزر العضلي .

أضف الى ذلك أن القلق المرتبط بممارسة التنقل واستجابات تناول الأشياء قد تنتشر وتعم حتى تصبح مخاوف شاملة تنصب على محاولة كل شيء جديد . كما أن كثرة عقاب الطفل على اظهاره الشغف بالتعرف على الأشياء وعلى التجريب تجعله يعزف عن المخاطرة وعن اكتساب خبرات جديدة ، أو محاولة شيء لم يفعله من قبل .

ومثل هذا الطفل يخشى أن يقوم بشيء لا يطابق تماما معايير والديه ولا يعود عليه بموافقتهم . بل انه قد يواجه صعوبات في توافقه الاجتماعي ، حيث انه لم يتعلم مطلقا أن يحسن التعامل مع المشكلات الجديدة (تلك المشكلات التي لا يكون مزودا بإجابات حاضرة جاهزة لها) عند مقابلته لها .

قيام الطفل بالاستكشاف خلال هذه السنة اذن يعين على أن تنمو الثقة بالنفس عنده . كما أن الأبوين اللذين يعاقبان الطفل باستمرار على افساد نظم المنزل أو اللذين يحدثانه دائما عن مدى خطورة التسلق على الأشياء يوجدان رابطة بين القلق واستجابة الاستكشاف . ثم ان القلق اذا وصل الى درجة كافية من القوة ، أصبح من المحتمل أن يؤدي الارتباط بين القلق ونشاط الطفل الاستكشافي الى قيام عوامل الكف والتعطيل القوية التي تحول بين الطفل وبين أن يحاول أى شيء جديد عليه أو أى شيء يتحدثاه .

سلوك الأم - المودة ومنع الاستقلال :

في الأبحاث التي أجريت لدراسة الخصائص المتفاوتة المعقدة للتفاعل

بين الأم والطفل ، قام علماء النفس بتقدير النتائج التي تترتب على أنماط مختلفة من سلوك الأمهات . على أن هناك عددا من الصفات التي تستخدم بكثرة لوصف علاقة الأم بطفلها من بينها الدفء ، والتقبل ، والافراط في الحماية ، ومنح الحرية ، والتهذيب الديمقراطي ، والنبذ ، والكراهية ، والعقاب والانسلاخ . وقد تبين أن هناك بعدين أساسيين لسلوك الأمهات يبدو أن لهما أهمية خاصة في وصف التفاعل بين الأم والطفل مهما اختلف حجم عينة الأمهات التي استخدمت في البحث ومهما اختلفت شخصية عالم النفس الذي يقوم بالبحث والدراسة . هذان البعدان هما الكراهية في مقابل الحب والافراط في السيطرة والضبط في مقابل منح الاستقلال الذاتي (76). كما أنه من المستطاع الجمع بين هذين البعدين على عدة أنحاء مختلفة ، أعني أن الأم التي تحب قد تكون مهيمنة ومهيمنة ، أو قد تعطي طفلها حرية التصرف وتسمح له باستكشاف عالمه وبأن يتخير هو لنفسه القيود والحدود التي يلتزم بها . كذلك نجد أن الأم التي تنبذ طفلها أما أن تقيد نشاط الطفل وأما ألا تكثر به وتدعه يفعل ما يشاء . ولهذا كان من الممكن التمييز بين أربعة طوائف عامة من سلوك الأم : الحب والتقييد ، الحب والتسامح ، النبذ والتقييد ، وأخيرا النبذ مع التسامح .

والطفل لابد له وأن يدفع ويحفر إلى اكتساب السلوك الذي تواضعت عليه الجماعة والذي يتطلب منه . ولعل من أهم الدوافع والخوافز الفعالة في هذا التعلم الرغبة في إرضاء لوالد المحب الحاني ، وذلك لأن النجاح في عملية التطبيع الاجتماعي يتضمن نوعا من الصفقة التي ينزل فيها الطفل عن رغبته في أن « يفعل ما يشتهي » مقابل استمرار تمتعه بحب الوالدين ومودتهما له . ومن شأن هذه المقايضة أن تصيب أكبر النجاح أن كان الطفل يتلقى من الحنو والرعاية قدرا كافيا يجعل عملية المقايضة أمرا جذابا بالنسبة له . أعني أن الأبوين اللذين عجزا عن أن يوجها إلى الطفل خلال العامين الأولين من الحياة شيئا من الحنو والرعاية لا تيسر لدهما قيمة إثباتية كافية يحفزان بها الطفل على أن يلتزم بقيمهما ومعاييرهما . وهكذا نجد أن تقبل الأم شرط ضروري لابد منه لنجاح عملية التطبيع الاجتماعي .

كذلك نجد أن منح الاستقلال الذاتي للطفل أمر مهم بالنسبة لنمو ثقته بنفسه . فإن قلة الحب إلى درجة زائدة عن الحد والافراط الزائد في ضبط الطفل وتقييده قد يؤديان إلى ظهور القلق والصراع وعدم التوافق عند الطفل في السنوات التالية من حياته .

ولعل أنسب الاتجاهات الوالدية هو ما امتزج فيه التقبل بالاستقلال

الذاتى المعقول . فان من شأن هذه الاتجاهات أن تؤدي الى الثقة بالنفس والتطبيع الاجتماعى الفعال . كما أنه يبدو أن اتجاه النيذ والتقييد الشديد اضر الاتجاهات بنمو الطفل ، إذ أن هذه الاتجاهات من جانب الأم قد تؤدي الى اضطراب وظائف الطفل فى الطفولة المتأخرة والمراهقة .

الدوافع ومصادر القلق عند الطفل فى عامه الثانى

الحنو والتبعية والقلق من فقدان الحب :

يعتمد الطفل على والديه بالطبع فيما بين عامه الأول والثانى فى اشباع كثير من دوافعه ويصيبه القلق ان حرم هذا المصدر من مصادر الاشباع . بل لقد كان تطلعه الى مساعدة الأم وإيماءه لها التماسا لمعاونتها أمرا يثاب عليه كثيرا فى الماضى حتى نجد أن هذه الأنماط من السلوك الاتكالى *great habit strength* وقد أصبحت عادة ذات قوة بالغة . وحتى نجد أن القيمة الاتيائية المتعلمة للأم قد ارتكزت على أساس متين فى نهاية العام الثانى ، اللهم إلا إذا كان الطفل قد عاش فى ظروف الحرمان الشديد . كما نجد أن مجرد وجودها ، بصرف النظر عن قيامها بتزويده بالطعام والدفع ، قد أصبح مرتبطا بالراحة والرضى والخلو من التوترات .

وقد وجد روبرتسون وبولبي ، وهما اثنان من أطباء الأمراض العقلية البريطانيين ، عند دراستهما لنمو دافع الاعتماد والاتكال عند الطفل خلال السنتين الأوليين من الحياة أن الرضيع الصغير لا يهتم بشيء فيما عدا الطعام والراحة .

« لكنه تبين مع ذلك أن هناك عنصرا جديدا يدخل الصورة فى المرحلة التالية التى تبدأ فيما بين الشهر الثالث والشهر السادس . ذلك أن الطفل بدأ يلتفت الى أمه بوصفها فردا ، لا بوصفها مجرد مصدر للغذاء والراحة . كانت عيناه تطلان تبحثان عنها وتبرقان حين تمر به ، أى أن رابطة وجدانية جعلت تنمو الى أن وصلت الى درجة عظيمة عند حلول عيد ميلاده الأول . ولو أننا نظرنا اليه الآن بعد أن وصل عمره الى ١٨ أو ٢٤ شهرا ، لوجدنا بشرا صغيرا له بغض الفردية ولا يزال عند قمة الاعتماد والاتكال على والديه . وعلى أمه بضلة خاصة . فهو لا يقنع بأن يغذية ويرعاه أى واحد من الناس . وإنما هو يقدر أمه ويرى فيها شخصا خاصا يجوع ويتعطش لحبها ووجودها تعطشا وجوعا قد يصل فى شدته الى جوع جسده الى الطعام . وهو وان انتظم عن الثدي ، إلا أنه لا ينظم

عن الاعتماد الكامل على هذا الشخص بالذات من حيث الحماية والحب .
وارتباطه بالأم يكون على درجة عنيقة من الاستئثار والأنانية وعدم القدرة
على تحمل الاحباط مطلقا (72, 137) «

ومع هذه الآراء تمشي آراء فرويد وبرلنجهام (31).

« ان التعلق الشخصى بين الطفل وأمه (ذلك التعلق الذى بدأ بأن جعلت تزوده بحاجاته الجسمية) فى السنة الأولى من الحياة ، يبلغ الى أقصى نموه فى السنة الثانية . وإذا جاز لنا أن نقول فيما سبق أن الطفل مرتبط أو متعلق بأمه ، فإننا نستطيع أن نقول الآن باطمئنان أنه أصبح يحبها ويعشقها . بل ان ما يستطيع الطفل أن يخبره الآن من مشاعر نحوها يصل الى درجة من القوة والتنوع توازى ما يكون عليه الحب والعشق عند الانسان الناضج الراشد . (31,49). »

وبالاختصار نقول ان علاقة الطفل بأمه تظل على درجة من الأهمية القصوى ، ولو أنه يتمكن فى خلال عامه الثانى من بلوغ درجة أعظم من الاستقلال عما كان عليه من قبل فالأم تظل فى مجتمعنا مصدر الطفل الرئيسى للأمن والشخص الذى يزوده باشباع دوافعه الأساسية و « الممثل الهام البارز للعالم الخارجى بأسره » (31).

وفى خلال السنة الثانية من الحياة نجد أن الطفل قد تبدو عليه أمارات القلق حين تتركه الأم الى حين . ولا نظن أن هذا يكون بالضرورة علامة على حالة مرضية ، وإنما هو يشير فى أغلب الظن الى أن الطفل يرى لأمه أهمية كبرى بالنسبة لمصلحته الأمر الذى يجعله يفتن ويضطرب لغيابها . ولذلك كان من المتوقع أن يصبح الانفصال عن الأم أمرا فى غاية الاحباط بالنسبة للطفل ، أمرا يؤدى الى ظهور استجابات قد توحى بالاضطراب الانفعالى . وقد أكدت ذلك الأبحاث التى أجريت على استجابات الأطفال الأمريكيين والأوروبيين لانفصالهم عن أمهاتهم ، وكانت مجموعة من هذه الدراسات تشتمل على أطفال انقطعت حياتهم الأسرية اما بسبب الحرب العالمية الثانية أو بسبب بعض الخواثر الأخرى التى استلزمت إبعادهم عن أسرهم الخاصة . كما أن فرويد وبرلنجهام (31,32) درسوا بعض الأطفال الصغار فى مدارس حضانة هامبستد فى لندن حيث كان يعيش الأطفال أثناء اشتغال آبائهم بخدمة الجيش أو بالوظائف المدنية . فتبين أن الأطفال الذين كانوا فيما بين السنة الأولى والسنة الثانية من العمر هم الذين استجابوا استجابات عنيقة عند مفارقة الأم .

« الطفل يشعر فجأة بأن كل من يعرف من الأشخاص فى هذا العالم

قد هجره بعد أن تعلم أن يشفى عليهم الأهمية . وبذلك تصبح قدرته الجديدة على أن يحب الآخرين وقد حرمت من الأشياء المألوفة المعتادة ، كما يظل نهمه الى الحب والمودة بلا اشباع . ثم يصبح شوقه الى أمه وحنينه لها من الشدة بحيث يصل الى مستوى لا يقوى على احتماله الامر الذي يدفع بالطفل الى حالة من اليأس أشبه بحالات اليأس والعناء التي تبدو على الأطفال الرضع الجائعين الذين لا يوافيهم الغذاء في الموعد المعتاد (31,50). » .

والاضطرابات الانفعالية عند الأطفال في هذه السن قد تنعكس في صورة اختلال لصحتهم البدنية . فقد تبين أن قسما كبيرا من الأطفال الانجليز الذين لم تصل أعمارهم الى السنتين لم يتقدموا تقديما مرضيا ، خلال الحرب العالمية الثانية ، بعد القبول في مدارس الحضانة ، وذلك من حيث ازدياد الوزن على فترات شهرية ثلاثة « (61,500) . وقد كان هذا صحيحا على الرغم من أن أطفال مدارس الحضانة كانت تصرف لهم مقادير غذائية مضاعفة ووجبات أكثر تكاملا من الناحية الصحية من الأطفال الذين بقوا في منازلهم . ولهذا يمكن أن نعزو فشل هؤلاء الأطفال في الازدياد في الوزن الى الاضطراب الانفعالي نتيجة الانفصال عن الأم .

كذلك قامت فرقتان من الباحثين احدهما فرنسية والثانية بريطانية بتسجيل الملاحظات المفصلة عن استجابات الرضع للانفصال عن الأم (72,74). وكان المفحوصون في هاتين الدراستين فيما بين السنة الأولى والثانية من العمر يقيمون في المستشفيات العامة أو دور الحضانة لفترات زمنية قصيرة (حوالي الأسبوعين) بسبب ما تعانيه الأم من مرض أو حمل . وكان الأطفال في هذه الفترة الزمنية في رعاية أناس يعدون غرباء بالنسبة لهم ، كما كانت الظروف المادية التي يعيشون فيها وبوتين التغذية والملابس أمورا غير مألوفة بالنسبة لهم .

وقد وصفت الفرقة الفرنسية التي كانت تلاحظ أطفالا رضعاً تراوح أعمارهم بين ١٢ شهرا ، ١٧ شهرا ثلاثة أنماط رئيسية من الاستجابات للانفصال (74). الأول وهو الهم الشديد (intense distress) يتميز بالبكاء والأتين والبلادة الانفعالية . والأطفال الذين يستجيبون بهذا النوع من الاستجابة يكونون قد تعلموا أن يربطوا بين اشباع الحاجات وبين وجود الأم ، ولذلك يصبح غيابها أمرا يضطرب له .

وأما النمط الثاني من الاستجابة للانفصال فهو التوافق السهل ونجده بين الأطفال الذين يفدون إلى غنابرا المستشفيات وقد بدت عليهم

علامات النشاط والاستقلال والسعادة والصداقة واعتدال المزاج . لكنه « ما من طفل يستطيع أن يحتفظ بهذا النمط من الاستجابة ، وإنما هم يصلون إلى نقطة ينهارون عندها وتظهر عليهم أمارات الهم الواضحة ، أو قد تظل تنمو عندهم علامات سوء التوافق » (74,70).

أضف إلى ذلك أن الأطفال الذين تمكنوا من التوافق بسهولة كانوا :

« هؤلاء الأطفال الذين سبق لهم أن وصلوا إلى درجة معينة من الاستقلال والطمأنينة . وهم فيما يبدو ينتمون إلى طائفة اجتماعية فقيرة كما يبدو أنهم قد اعتادوا أن يعهد برعايتهم إلى الجيران الطيبين حقاً خلال فترات غياب الأم اليومية . وإن لعبهم المتكامل تكاملاً طيباً ، وعلاقتهم الودية بالفرباء من الكبار لذكرنا بلعبه الرضيع الذي يرعاه شخص غريب ودود والذي يكون على ثقة ويقين من أن الأم سوف تعود . والظاهر أن هذه الخبرة الاجتماعية السابقة ، بالإضافة إلى وجود علاقة أقرب إلى التفكك ولكن ايجابية بين الطفل والأم ، هي التي تؤخر من تفتن الطفل إلى أن أمه قد هجرته (74,72) . »

وأضح اذن أن أمثال هؤلاء الأطفال يكونون قد تعلموا أنه من الممكن اشباع حاجاتهم في المواقف التي تتضمن أشخاص غرباء وظروفا وملابس غير مألوفة . وأن ظروف دار الحضانة الجديدة أو المستشفى كانت شبيهة عندهم ببعض المواقف السابقة التي تعرضوا لها وخبروا فيها اشباعاً لحاجاتهم .

وأما النمط الثالث من الاستجابة الذي ظهر عند معظم الأطفال فهو التوافق الجزئي أو غير المتزن والذي يتضمن درجات متفاوتة وأنواعاً مختلفة من سوء التوافق . ومن بين أعراض هذا النمط الثالث تعبيرات الحزن والعناء وكثرة المصاعب في العلاقات مع الكبار ، من قبيل عدم الاهتمام بهم وتجاهلهم أو نبذهم وتطلب الانتباه من الآخرين ، وأمارات عامة على الاضطراب الانفعالي بما في ذلك السلوك النمطي الرتيب الضحل .

وقد انتهى الباحثون من ذلك إلى أن المشكلة الرئيسية للأطفال الذين انفصلوا عن أمهاتهم هي عجزهم عن إنشاء العلاقات ، ثم الاحتفاظ بها ، بينهم وبين الكبار الذين يقومون على رعايتهم . « والظاهر أن هذا هو جوهر الاضطرابات في هذه السن التي يكونون فيها معتمدين بعد على الأم والتي تكون فيها الأم بمثابة الشخص الوحيد الذي تمكن الطفل حتى الآن من إقامة علاقة مرضية معه » (79,72).

وأما فرقة البحث الانجليزية فقد قامت برئاسة جيبون بولبي (10, 11, 12, 13) بملاحظة مجموعات من الأطفال الأصحاء تتراوح أعمارهم بين ١٥ شهرا و ٣٠ شهرا كانوا قد انفصلوا عن أمهاتهم بحكم الضرورة (١١) . وكان بعض هؤلاء الأطفال قد أدخلوا المستشفى (للتشخيص أو الجراحة) ، على حين أن بعضهم الآخر كان قد ألحق بدار حضانة مقيمة بعد أن اضطرت الأمهات إلى الاشتغال . وقد وصف هؤلاء الباحثون ثلاث مراحل يمر بها بعض الأطفال في الاستجابة للانفصال عن الأم . أما المرحلة الأولى فهي الاحتجاج ومعناه أن الطفل « يأسف » على فقد الأم . فهو يهز مهده ويبيكى بصوت مرتفع ويتلفت في لهفة نحو كل صورة أو صوت قد تعنى أن أمه قد عادت . ويقول الباحثون أنه كلما كانت العلاقة بين الطفل وأمّه دافئة ، كلما زاد طول فترة الاحتجاج هذه .

وفي خلال المرحلة الثانية ، مرحلة اليأس ، يبدأ الطفل في تقبل رعاية الممرضات له وتقديمهن الغذاء والهدايا إليه ، بل وقد يظهر شيئا من التجاوب الاجتماعي مع الآخرين . لكنه إذا قامت أمه بزيارته بدا عليه عدم الاكتراث وصار من المحتمل أن يلتفت أو يمضي بعيدا عنها . فهو يبدو وكأنه قد تخلص من الاهتمام بها .

فإن بقي الطفل في المستشفى أو مدرسة الحضانة المقيمة لفترة طويلة من الزمن ، أو أن كان قد أخذ يتعلق بمرضة فتهجره بعد فترة قصيرة الزمن ، ويضطر إلى التعلق بمرضة أخرى تهجره بدورها وهكذا ، ترتب على ذلك أن يسلك الطفل وكأن عامل الأمومة أو الاتصال بالبشر لم يعد يعنيه أو يهمه .

« والطفل الذي يعيش في مؤسسة أو مستشفى حين يصل إلى هذه المرحلة لا يعود يضطرب أو يستاء حين تتغير الممرضات أو يزاولن المؤسسة . وهو لا يعود يظهر شيئا من المشاعر حين يأتي أبواه أو يتركان في يوم الزيارة . بل أنه قد يسبب لهم شيئا من الألم حين يتبين لهما ، أنه على الرغم من شغفه الشديد بما يحملان إليه من الهدايا ، لا يكاد يهتم بهما بوصفهما أناسا لهم وضعهم الخاص . وهو يبدو عليه الابتهاج والتوافق مع موقفه غير العادي والارتياح الظاهر وعدم الخوف من الآخرين . لكن هذه الاجتماعية تكون سطحية فقط إذ يبدو عليه أنه لم يعد يهتم اهتماما حقيقيا بأي واحد من الناس (13,90) . »

على أن مجموعة صغيرة من الأطفال لم يظهر عليهم الاحتجاج على الانفصال عن أمهاتهم . وقد رأى الباحثون أن هؤلاء الأطفال كان تعلقهم

بأمهاتهم تعلقا طفيفا بسبب ... « سوء خبراتهم السابقة برعاية الام .
ذلك أنه ما من طفل منهم سلك كما يسلك الطفل السوى الذى يكون
اعتماده على أمه على أعلى مستوى فى هذا السن » (72,133).

ولعل هؤلاء الأطفال ، النسبيين بالأطفال الذين وجدهم سبيتزر
Spitz فى بيوت التبني والأطفال الذين درسهم جولد فارب
Goldfarb فى مؤسسات الإيداع ، كانوا لا يشابون الا نادرا على
التجائهم الى الأم التماسا للحنان (أى الاعتماد والاتكالية) وانهم لذلك
لم تنشأ لديهم استجابات اتكالية قوية . واذا كان صحيحا أن هؤلاء
الأطفال قد يبدو عليهم قدر من الاستقلال أكبر من حظ الأطفال من نفس
أعمارهم ، الا أن هذا يتحقق على حساب انعدام التفاعل الاجتماعى
السليم . أعنى أن هؤلاء الأطفال الذين لم يتعلموا قط أن يتعلقوا بغيرهم
من الناس كثيرا ما يظلون عازقين عن الدخول فى علاقات اجتماعية بعد
ذلك ، بل وكثيرا ما يقومون بتجنبها .

ولذلك يذهب بولبى وزملاؤه الى أن بعض القلق من الانفصال خلال
السنة الثانية من العمر يشير الى وجود علاقة وثيقة بين الأم والطفل ،
والى أن قلق الطفل يعنى أنه يرى لوجود الأم قيمة كبيرة وأنه يرى فيها
شخصا حانيا يقوم على حمايته ورعايته . ولذلك كان من المحتمل أن
يكون الشخص الذى لا يظهر شيئا على الإطلاق من هذا القلق من ذلك
النوع الذى « لم يخبر مطلقا علاقة حب مستمرة ، او على الأرجح من
ذلك النوع من الأطفال الذين انفصلت العلاقة بينهم وبين أمهاتهم بدرجة
من القسوة جعلتهم ينتهون الى حالة من العزلة والانسلاخ وبقون عليها .
ويترتب على هذا أن بظل الطفل منسلخا غير قادر على أن يخبر قلق
الانفصال أو الحزن . ومن الطبيعى أن نجد الدرجات الطفيفة من هذه
الحالة أكثر شيوعا من الدرجات العنيفة وأن هذه الدرجات الطفيفة
توحى إلينا بأنها حالة من الاستقلال الشديد غير المألوف . لكن التحليل
بعد ذلك يطلعنا على أن منابع الحب قد تجمدت وأن ما يبدو فى الظاهر
من استقلال إنما هو استقلال فارغ خلو من كل مشاعر » (13,109).

وهناك دراسة سلوكية أكثر تفصيلا تمت فيها المقارنة بين الاستجابة
للانفصال عند مجموعتين من الأطفال ممن تبلغ أعمارهم السنتين (43).
أما المجموعة الأولى فكانت تقضى بياض النهار فى مدرسة نهائية للحضانة
ثم تعود الى البيوت والوالدين فى المساء . وأما المجموعة الثانية فكانت
تعيش بصفة دائمة فى دار حضانة مقبلة وبالتالي محرومة بدرجة شديدة
من حنان الوالدين . وقد أظهر الأطفال فى المجموعة الثانية وعند مقارنتهم

بأطفال مدرسة الحضانة النهارية قدرا أكبر من الاضطراب ورغبة أقوى في الاتصال البدني مع الهيئة العاملة بالحضانة ، وعدداً أكثر من انفجارات العدوان . أضف الى ذلك أن أطفال المجموعة الثانية كانت تشيع بينهم حوادث التبول والتبرز بدرجة أكبر ، وأنهم كانوا أكثر ميلا لامتناس الإبهام أو الأصابع بصفة عامة . ثم عرض الأطفال لموقف اللعب بالعرائس فأظهرت مجموعة الحضانة المقيمة منهم جانباً أكبر من العدوان في قصصهم التي أنشأوها عن العرائس . فهذه الأنواع من السلوك (وهي الرغبة في الالتصاق أو الاتصال البدني بالكبار ، والعدوان الظاهر الصريح وانعدام القدرة على ضبط الإخراج ، والخيال العدوانى) كلها نتائج متوقعة لامتزاج أمرين معا هما الرغبة المتزايدة في حب الوالدين والاحباط المستمر الذى يواجهه به هذا الدافع الهام ، ذلك أن الطفل الذى تحبط (تفشل) حاجته الى الحب قد يتحول الى طفل قليل القدرة على تحمل الاحباط عامة ، والى الاستجابة بالعدوان الحاد والانفجارات الانفعالية اذا الأمور لم تمض كما يشتهى .

هذه الدراسات كلها تشير الى أن معظم الصغار فيما دون الثانية يضطربون حين ينفصلون عن أمهاتهم ، أعنى حين لا تجد حاجاتهم المكتسبة الى الاعتماد والاتكال اشباعاً لها . كما أن هذه الاضطرابات تبدى في استجابات توافقية سيئة مثل البكاء والتوتر والبلادة الانفعالية والانسحابية . ومعلوم أن هذه الاستجابات تتعارض مع الاستجابات التوافقية الحسنة . ولذلك نستطيع أن نتنبأ بأن الاستجابات الناضجة التوافقية المستقلة يكون احتمال وقوعها - وبالتالى احتمال تدعيمها وتكررها - أكبر في حالة وجود الأم منه في حالة غيابها .

تأثير وجود الأم على الاستجابة للمواقف الجديدة :

أراد الباحث أرسينيان أن يدرس أثر وجود الأم وغيابها على استجابات الطفل في موقف جديد « غير آمن » هو على التحديد غرفة غريبة ، فاستخدم في ذلك أربعة وعشرين طفلاً تتراوح أعمارهم بين ١١ شهراً و ٣٠ شهراً . وكان بعض هؤلاء الأطفال في صحبة أمهاتهم وبعضهم الآخر بمفرده وحيداً . وقد قضى كل طفل احدى عشرة جلسة ، كل جلسة منها تدوم خمسة دقائق في هذه الغرفة الغريبة التى أحسن تجميلها حتى بدت جذابة مشوقة والتى كانت تحتوى على كثير من اللعب والصور .

وكان الباحث يقوم بملاحظة سلوك كل طفل في كل جلسة من خلال مرآة تسمح بالرؤية من جانب واحد . ثم تصنف استجابات الطفل الى

توافقية أو موجهة نحو هدف (من قبيل اللعب ، والتحرك والكلام) أو انفعالية غير توافقية وغير موجهة نحو هدف (من قبيل البكاء والحركات الاجترارية وامتصاص الابهام والعبث بالأصبع في أجزاء من الجسم ، التلويح بالذراعين والركل بالقدمين) . كذلك كان يتم تقدير درجة الشعور بالأمن والاطمئنان في الموقف على أساس نمط الاستجابات الصادرة عن الطفل (الانسحاب والبكاء) الحركة المتهاجة ، التراجع ، الهجوم ، اللعب ، الاقتراب الحر) .

وافتراض الباحث أنه إذا كان شعور الطفل بالأمن والاطمئنان معتمدا على وجود أمه ، فلا بد من أن يظهر الطفل عددا أقل من أعراض الخوف والقلق أى من أن يسلك سلوكا توافقيا حين تكون أمه في الغرفة معه . أما ان وضع الطفل فيها بمفرده ، أو ان غادرت الأم الغرفة ، أظهر الطفل شيئا من الهم والاكتئاب والسلوك غير المتوافق . وعلى العكس من ذلك نقول ان الطفل الذى يضطرب حين يكون وحده في الغرفة غير المألوفة لابد وأن يشعر بقدر أكبر من الأمان ، ومن أن يسلك سلوكا أكثر توافقية حين تعود إليه أمه من بعد ذلك .

ثم جاءت نتائج تويد هذه الفروض بصفة عامة ؛ بمعنى أن الأطفال الذين تركوا وحدهم خلال الجلسات القلائل الأولى قضوا أكثر أوقاتهم في البكاء والحركات الاجترارية . وعلى العكس من ذلك تبين أن غالبية الأطفال الذين واجهوا « الموقف غير الأمن » في صحبة أمهاتهم كانوا آمنين مطمئنين منذ البداية . فقد أظهروا خلال الجلسة الأولى ثلاثة أضعاف ما أظهره الأطفال الذين تركوا وحدهم في الغرفة من السلوك التوافقي وثلاث سلوكهم الانفعالي فقط . كذلك تبين أن أفراد مجموعة وجود الأم كانوا في المتوسط أكثر اطمئنانا في الجلسة الأولى من مجموعة غياب الأم في محاولاتهم الأخيرة (أى بعد أن أصبحوا معتادين - كما يفترض - على الغرفة الغريبة غير المألوفة) . وجملة القول أن وجود الأم كان يستثير استجابات ايجابية توافقية على حين أن غيابها كان يؤدي الى استجابات غير ناضجة غير توافقية .

كما أن الأطفال الذين كانت أمهاتهم موجودات خلال الجلسات القلائل الأولى فقط أصبحوا أقل اطمئنانا بكثير خلال الجلسات الأخيرة منهم عند غياب أمهاتهم ، ولعل هذا يوضح أن الأمن الشخصى في هذا الموقف كان معتمدا على وجود الأم شأنه في ذلك شأنه في دور الحضانة التى أقيمت خلال الحرب في إنجلترا . وهكذا كان غياب الأم مؤديا الى الاستجابات التى تنبئ بالقلق بسبب غياب الشخص الحانى .

وأما الأطفال الذين خبروا جلساتهم الأولى في غياب الأم ، وجلساتهم الأخيرة في وجود الأم فكانت استجاباتهم أكثر توافقا وتكيفاً بدرجة طفيفة فقط حين عادت أمهاتهم اليهم . وقد خلص الباحث من ذلك بقوله :

« ان سلوك هذه المجموعة يشير الى صعوبة زيادة اطمئنان الطفل في موقف تركناه يشعر فيه بعدم الاطمئنان قبل ذلك . ذلك أن الأطفال الذين كانوا في صحبة شخص كبير منذ البداية سرعان ما عاودهم الاطمئنان والأمن في الموقف الغريب ، على حين أن الأطفال الذين اتحنا لهم فرصة الشعور بعدم الاطمئنان من قبل أن يعود اليهم الشخص الكبير لم يستجيبوا بسرعة لهذا المصدر الجديد من مصادر الحماية (3, 203) . »

والخلاصة أن معظم الأطفال في السنة الأولى والثانية من العمر يخبرون القلق في المواقف الجديدة التي يواجهونها وحدهم وأن الاستجابات المرتبطة بالقلق كثيرا ما تظهر في هذه الظروف . ووجود الأم - وما يتضمنه من امكان اشباع الحاجة الى الاعتماد والاتكالية - يؤدي عادة الى تناقص الشعور بعدم الاطمئنان والقلق ، ولهذا يمكن الطفل من الاستجابة المتوافقة .

والظاهر أن القلق من غياب الأم أو الانفصال عنها يكون على أشده من السنة الأولى الى السنة الثالثة من العمر . ذلك أن الطفل حين يكمل عامه الأول يكون قد استطاع ان يميز أمه من غيرها من الراشدين وأن يدرك ، ادراكاً ضمنياً ، ما لها من قيمة اتابية وأن يدرك اعتماده واتكاله عليها . ولذلك فإن غيابها يؤدي الى القلق الشديد - كما أن ظهور علائم الاضطراب على الطفل حين تغادره أمه ينبغي ألا يفسر دائماً على أنه دليل على الشدوذ الشديد أو الاختلال المرضي . وإنما هو قد يعنى وجود علاقة وثيقة قوية بين الطفل وأمه .

الدافع العدوانى

فيما سبق ناقشنا اثر التدريب على ضبط الاخراج في اثارة الغضب والسلوك العدوانى تجاه القائم على التدريب وهو الأم في العادة . وهذه الاستجابات (الغضب والعدوان) كثيرا ما تنجح لأنها تساعد الطفل على اتقاء مطالب الأم القائمة على القهر والاجبار . وكلما نجحت استجابة عدوانية ، ازدادت قوة الميل الى العدوان .

« التدعيم هو العامل المهم في التعلم ، ذلك العامل الذى يؤدي الى

فيام عادات العدوان . وانه لمن المحتمل أن يكشف التحليل المفصل للظروف الاجتماعية عن وجود طائفتين من الظروف التي يحتمل أن تثاب فيها الاستجابات التي يتضمنها نمط الغضب . أما الطائفة الأولى من الظروف فهي أن تواجه العادات التي يكون وراءها دافع والتي تؤدي الى الاتابة بمعوقات من صنع فرد آخر . عندئذ وفي هذه الطائفة من الظروف نجد أن استجابات العدوان قد تدعو الى أن ينزاح الفرد الآخر من الطريق ليتسنى بذلك الحصول على الاتابة . وأما الطائفة الثانية من الظروف فهي أن تقوم عقبة مادية في وجه استجابة وراءها دافع ، استجابة من شأنها عادة أن تؤدي الى الاتابة . ومثال العقبة المادية هنا باب مغلق لا يفتح بسهولة . على اننا سوف نشير من الآن فصاعدا الى هاتين الطائفتين من الظروف باسم الاحباط (26,83).

العدوان

» ينتأ حين يكشف الطفل أنه يستطيع أن يجعل الآخرين يسايرون رغباته ، أي أن يحصل على الاتابة من البيئة الاجتماعية ، بالأيذاء . وهو كلما ازداد علما بدوافع الآخرين ، ازدادت مهارته في استخدام هذه الوسيلة من وسائل السيطرة . وتتحدد أنواع الأساليب التي يتعلمها الطفل بنوع الاستجابات التي تصدر عن الوالدين وغيرهما . كما أن المدى الذي يصل اليه دافع العدوان عنده يتوقف على ما تنطوي عليه استجابات الوالدين والكبار من اثابة حين يسلك سلوكا مؤذيا أي عدوانيا (78,179).

والغضب والعدوان قد يعبر عنهما بأساليب مختلفة . ولهذا فان بعض جوانب استجابات الغضب الأصلية قد تثاب وتتكرر خلال حياة الفرد ، على حين أن بعض جوانبها الأخرى تعاقب ويقضى عليها . كما أن بعض الاستجابات الجديدة (مثل السب وتوجيه الشتائم ومشاعر الفيرة والكرهية) قد تقحم في نمط سلوك الغضب والعدوان .

الظواهر المبكرة للغضب :

تبين لنا دراسة جودانف Goodenough للغضب عند صغار الأطفال كيف أن التعبير عن هذا الدافع يتعدل عن طريق التعلم في السنوات الأولى (36) . وقد قامت جودانف بجمع بيانات من ٤٥ من الأمهات اللاتي سجلن ١٨٧٨ واقعة من وقائع الانفجارات الغضبية عند أطفالهن (الذين تتراوح أعمارهم بين ٧ شهور و٨ سنوات) خلال فترة شهر واحد . كذلك لوحظت في الدراسة الظروف المعجلة والعوامل

البيئية المتضمنة في هذه الوقائع . وقد تبين أن الغالبية العظمى من انفجارات الأولاد والبنات خلال السنتين الأوليين من الحياة كانت تتألف من النشاط الحركي الظاهر .

« الظاهر اذن أن أمثال هذه التصرفات غير المفيدة من الصراخ والرفس وحبس الأنفاس قد سبق أن تبين أنها أكثر الأساليب مفعولا من حيث انفاذ متيئة الطفل ، ولذلك نجد الطفل يعمد إليها في المناسبت التالية بصفة ارادية ، تماما أو الى حد ما ، بوصفها أساليب يحقق بها أهدافه (40,53). » .

كذلك بينت النتائج ان الاستجابات الحركية واللغوية الموجهة لا تلبث أن تلعب دورا في التعبير عن الغضب . حتى اننا نرى أنه بينما تكون المقاومة الحركية واللغوية ١٤ في المائة فقط من استجابات الغضب عند الأطفال الذين لم يكملوا عامهم الأول ، نجد أن ٥٦ بالمائة من الانفجارات عند الأطفال الذين تقع أعمارهم بين السنة الأولى والسنتين من هذه الطائفة . ثم انه لما كان مثل هذا السلوك يتقبل من الأولاد ويثابون عليه ، بل وقد يشجعون عليه الى درجة أكبر من البنات ، فقد وجدت الباحثة أن هذا النوع من الاستجابة أكثر شيوعا عندهم منه عند البنات .

وبتقدم الأطفال في العمر تناقصت ظواهر النشاط البسيط غير الموجه وازداد شيوع التوتر والبكاء والامتناع الغاضب عن الكلام . وفي ذلك تقول جودانف ان « تقدم العمر أدى الى أن تصبح صور السلوك الذي يظهر عند الغضب وجها وجهة واضحة نحو غاية معينة ، والى أن تزول الاستجابات البدنية البدائية عند الرضيع والطفل الصغير لتحل محلها بالتدريج استجابات أقل منها في درجة العنف وأكثر حظا من الطبيعة الرمزية » (40,69).

وتبين كذلك أن الرضع الذين لم يكملوا عامهم الأول كانت انفجارات الغضب عندهم أطول نسبيا (القيمة الوسيطة حوالى عشر دقائق) اذا قورنت بالأطفال الذين هم أكبر من ذلك سنا (المدة الوسيطة حوالى ثلاث دقائق) . وهكذا يظهر أن التعبيرات الطويلة عن الغضب يقل احتمال اثابتها بعد السنة الأولى ، الأمر الذى يترتب عليه أن يكسب الطفل شيئا من « ضبط النفس » ، أعنى أن يتعلم تقصير مدة التعبير عن الغضب .

على أن ما تبين من أن التعبير الصريح عن الغضب يتغير في صورته

ومدته يشير الى أن الطفل الكبير لابد قد تعلم أن الانفجارات العدوانية القسوية تؤدي الى العقاب ، ولذلك فهو يجلس هذا النوع من التعبير ويستبدل به غيره . مثال ذلك أن ١٣ بالمائة فقط ممن كانوا دون العامين وجدت عندهم « آثار لاحقة » ، على حين أن ٣١ بالمائة من انفجارات الأطفال الكبار كانت تتلوها حالات من الامتناع الفاضب عن الكلام ومن السخط أو الاطراق . ومن هذا يتضح أن التعبيرات الصريحة عن الغضب تواجه بالكف عند الأطفال الكبار (فتقل حدتها وتقصّر مدة انفجارات الغضب) على حين تزداد وتكثر الاستجابات الداخلية غير العنيفة .

كذلك تمكنت جودائف وبالاغتماد على تقارير الوالدين من أن تحدد الظروف التي يثور فيها الغضب . فتبينت أن الملابس المقيدة والتعويد على ضبط الاخراج (أى الاضطراب الى الجلوس على المقعد حتى يحدث الاخراج) ، والاضطرار الى النوم كانت من أهم العوامل المعجلة بانفجارات الغضب عند الأطفال دون سن الثانية . وأن الاحتجاج على رفض السماح للطفل بأن يزاول نشاطا مرغوبا فيه رفضا لفظيا أو بالتقييد المادى ، كان يقع بأكبر نسبة بين الأطفال فيما بين السنة الأولى والسنة الثانية من العمر ، حتى أنه يمثل ٢٠ فى المائة من مجموع الانفجارات . على حين أن الخلافات مع رفاق اللعب كان مسئولا عن ١٠ فى المائة فقط من التعبيرات عن الغضب فى هذه السن .

كذلك كان وجود الضيوف بالمنزل وحياة الطفل فى بيت به عدة أشخاص كبار راشدين من بين المواقف الاجتماعية المؤدية الى كثرة التعبير عن الغضب ، وذلك بسبب أن هذه الظروف تنطوى فى الغالب على أنواع من الاجباط للطفل . إذ أن وجود الضيوف بالبيت قد يحرم الطفل من بعض ما تعود أن يلقاه من الالتفات اليه ومن مصادر الاشباع . كما أن كثرة وجود الكبار الراشدين فى الدار قد تؤدي الى تقييد نشاط الطفل ويمنعه من أن يحصل على بعض الأشياء والأمور التي يشتهيها .

والواقع أن هذه المواقف كلها تقريبا تنطوى على « عوائق تعوق العادات » التي يكون وراءها دافع والتي تؤدي الى اثابة ، عوائق ناشئة عن تدخل فرد أو أفراد آخرين » (26,83) . كما أن هذه الأنواع من المواقف هي المواقف التي كانت الاستجابات العدوانية فيها تواجه بالاثابة فى الماضى . ولذلك فإن هذه الاستجابات تتكرر حينما يواجه الطفل شيئا من تدخل الآخرين أو اعتراضهم لسبيله .

وتبينت جودائف أيضا أن ازدياد التوتر والميل الى انفجارات الغضب

كانت مرتبطة بعدة أمور منها : اضطراب النوم أو تبلييل الفراش خلال الليلة السابقة ؛ الإصابات بالبرد ، الأمساك أو المرض المتكرر ؛ والجوع والتعب . أى أن الطفل يستجيب على النحو الذى تعلم أن من شأنه أن يعينه على التخلص من العقبات أى بالغضب والعدوان ، سواء أكان مصدر الاحباط داخليا أم خارجيا (40) .

كما أن الأولاد كانوا أكثر ميلا من البنات الى التعبير عن الغضب من التقييد . ولعله صحيح أن الآباء يسمحون للأولاد أكثر من البنات حتى عند هذه السن المبكرة جدا بمزاولة النشاط البدنى بدرجة أكبر من الحرية . بحيث يترتب على هذا أن يعد الأولاد تقييد حركتهم درجة أكبر من التقييد والتدخل فى شئونهم .

ومن الطريف أيضا أن نلاحظ أن المشكلات المتصلة بمساعدة الطفل لنفسه تثير العدوان عند الأطفال الكبار على حين أنها لا تمثل إلا نسبة مئوية ضئيلة من الانفجارات الانفعالية عند الأطفال فيما بين السنة الأولى والسنة الثانية من الحياة . ولعل تفسير ذلك أن مساعدة الطفل لنفسه نوع من الاستجابات المستقلة التى لا يمكن أن تكون قد اكتسبت شيئا كبيرا من قوة العادة عند هذه السن ولذلك لا يكون أعاقه هذه الاستجابات المستقلة مؤديا الى احباط كبير . لكن عادات قيام الفرد بقضاء حاجاته بنفسه تتأكد وتتدهم بعد ذلك بفضل الاثبات المتكررة بحيث يصبح أعاقته نوعا من الاحباط الحقيقى الذى يؤدي الى ظهور استجابات الغضب .

وتبين كذلك أن الآباء يستخدمون أساليب عدة لمعالجة انفجارات الأطفال . أما اصطناع اتجاه التجاهل ، والضرب أو الصفع ، وإبعاد مصدر المشكلة ، وتحويل الانتباه الى شيء آخر ، والتهديئة والاقناع فكانت تستخدم بكثرة فى ضبط انفجارات الغضب عند الأطفال دون الثانية . وأما التوبيخ والتهديد وعزل الطفل عن غيره فكان الآباء يستخدمونها مع الأطفال الأكبر سنا . كما أن عدد الأساليب المختلفة التى يستخدمها الآباء خلال الانفجار الواحد يتوقف على درجة العنف فى سلوك الطفل وطول الفترة الزمنية التى يستغرقها هذا السلوك .

وأما الأساليب التى بدا أنها أكثر فائدة فى إنهاء الانفجار فكانت تتضمن إبعاد مصدر التدخل فى نشاط الطفل الذى يكون مدفوعا اليه (كأن يمنح الأبوان للطفل ما يطلبه) أو أن يبعدوا مصدر المشكلة ، أو أن يحولوا انتباهه الى شيء آخر ، أو أن يمدوه بنشاط بديل ، أو أن يتجاهلوا

الانعجار الانفعالي ، أو أن يعزلوا الطفل عن الآخرين . وأما النهدئة والاقناع الهادى والمجادلة المنطقية والتوبيخ فلم تكن فعالة الا اذا استخدمت معها وسائل أخرى . كما تبين أن ما يمكن توقعه على أساس من مبادئ نظرية التعلم صحيح وواقع ونعني بهذا أن « احناء الرأس للطفل والسماح له بأن يسير الأمور على هواه » يؤدي الى ازدياد تكرار نوبات الغضب . وبعبارة أخرى نقول ان الطفل اذا وجدت استجاباته العدوانية شيئاً من الاثابة ، أى اذا كانت توصله الى ما يريد ، فانه يعمد الى تكرارها .

وقد خلصت جودانف من أبحاثها وتقديرها للموقف الكلى الذى يعيش فيه الطفل الى أن :

« السيطرة على الغضب عند الاطفال يمكن التوصل اليها بأحسن الطرق ان كنا ننظر الى سلوك الطفل فى شىء من الهدوء والتسامح ، وان كنا نفرض عليه مستويات تمكنه قدراته من البلوغ اليها ، وان كنا على قدر كاف من الثبات وعدم التناقض فى التزامنا وتمسكنا بهذه المستويات والمبادئ وذلك لكى نتيح للطفل أن يتعلم من خلال خبراته المتماثلة ، ومن غير أن يصبح التزامنا بهذه المستويات والمبادئ التزاما ميكانيكيا روتينيا نضحى فيه بسعادة الطفل الانفعالية والجسمية من أجل جدول أو خطة جامدة غير مرنة . كما ينبغى لنا حين نحيد أو نخرج عن الخطة التى رسمناها لأنفسنا ، أن نفعل ذلك بالنظر الى حاجات الطفل [أى بعد أن نأخذ بعين الاعتبار عادات الطفل التى تكون وراءها دوافع والتى يكون قد سبق اتابتها] ، لا أن نفعل ذلك تمشياً مع أهواء الشخص الراشد القائم على تربية الطفل . فان ضبط النفس عند الآباء هو فى آخر الأمر أحسن الضمانات لنشأة ضبط النفس عند الطفل (248, 40) .

الدافع الى الاتقان والسيطرة :

يميل الطفل فى خلال السنة الثانية من الحياة الى بناء الأبراج من المكعبات ونظم العقود من الخرز وتكرار الأفعال البسيطة التى يكون قد اتقنها والمعاونة فى ارتداء ملابسه ، كما أنه يظهر الاستمتاع والسرور حين يتمكن من القيام بهذه الأمور . كذلك « يستمتع » الطفل بمحاولة المهارات الجديدة كما يبدو عليه أنه يريد اتقان كل استجابة تظهر عنده . فهو يبدى ما أسماه روبرت هوايت بالحاجة الى الكفاءة ، تلك الحاجة التى تتضمن الرغبة فى :

الامساك بالشيء واستكشافه ، والحبو والمشي ، والالتفات والادراك الخسى ، واللغة والتفكير وتناول ما حوله من الأشياء وتغييرها ، وهى

أمور من شأن كل واحد منها أن تزيد من فعالية وكفاءة تفاعله مع البيئة . . والسلوك الذي يؤدي إلى بناء استجابات فعالة مثل الإمساك بالأشياء وتناولها وتركها ليس سلوكا عشوائيا يترتب على وجود فائض من طاقة الطفل . وإنما هو سلوك موجه انتقائي ، سلوك يتسم بالمثابرة ، سلوك يستمر ويتصل ، لا لأنه يخدم دوافع أولية لا سبيل إلى أن يخدمها إلا بعد أن يصل إلى حد الاتقان ، وإنما لأنه يشبع حاجة داخلية إلى التعامل مع البيئة والتفاعل معها (317-318, 90) .

ومع ذلك نجد أن الأطفال الذين تبدو عليهم الحاجة القوية إلى اتقان التآزر الحسية الحركية خلال السنة الثانية ، لا يكونون عندهم - بالضرورة - دافع قوى إلى اتقان الأعمال العقلية التي تميز مرحلة سنوات الدراسة بحيث أننا لا نستطيع أن نتنبأ بأداء الطفل في المدرسة على أساس ميله وشغفه ببناء الأبراج من المكعبات أثناء العام الثاني من حياته . . كما أن الأطفال يتفاوتون فيما بينهم من حيث ما ينفقون من جهد في اتقان المهارات ومن حيث درجة مثابرتهم في ذلك . لكن علماء النفس لم يتمكنوا بعد من فهم أسباب هذا التفاوت أو هذه الفروق . وسوف نتعرض في أحد الفصول التالية لهذه الفروق بين الأفراد فيما يكون عندهم من دافع إلى الاتقان ، وما لهذه الفروق من أثر في السلوك بين الأطفال الذين هم في سن التعليم .

الانتماء إلى الأقران Peer Affiliation

لا يصل الطفل في عامه الثاني إلى الاهتمام باللعب القائم على التفاعل مع الغير أو إلى الانتماء إلى الأقران . صحيح أن بعض الأطفال في سن سن الثانية قد يلعبون إلى جوار غيرهم ولكنك لا تجد لديهم الاهتمام قليلا بنشاط الأقران أو بالألعاب التعاونية أو بالمحادثة . ولعل ذلك أكثر ما يجده عند الأطفال فيما بين سن ١٨ شهرا و ٢٤ شهرا أن يتبادلوا أحدهم مواد اللعب مع صديقه أو أن يقوم بين الحين والحين بلفسه أو بالانتماء له . أما اللعب التعاوني وأما اظهار الرغبة في النشاط الجمعي فلا يظهر شيء من ذلك إلا في سنوات ما قبل المدرسة أي فيما بين سن الثالثة وسن الخامسة .

القلق عند طفل الثانية . .

القلق يحدث في العادة حين يتوقع الفرد أو يستبق وقوع حادثة كريمة ، وأقلية مضايقة القلق متعلمة من خلال تعلم الارتباط بين خبر كريمة وما يصاحبها من استجابة غير مرغوبة ، واستجابة كريمة وما يصاحبها من استجابة مرغوبة .

محايدا . وقد سبق أن اشرنا في الفصل الخامس الى أن الألم ، والتغير المفاجيء الشديد في مستوى التنبيه أو في نوعه ، والدهشة غير المتوقعة يمكنها جميعا أن تثير الخوف .

وعلى الرغم من أن التعلم القائم على الإدراك الحسى لابد وأن يقع من قبل أن يتمكن مثير الدهشة من إثارة الخوف ، إلا أنه من المحتمل أن تكون استجابة القلق محتوية على عناصر فطرية . وكل مثير محايد مرتبط بواحد من المواقف السابقة تصبح له القدرة على إثارة القلق . كما أن هناك مصدرا اضافيا من مصادر القلق عند الطفل الصغير يبدو أنه يعتمد اعتمادا كليا على التعلم ونعني به توقع الانفصال عن مصادر الأمن والرعاية أعني أن الطفل يتعلم أنه هناك اناسا معينين أو مواقف خاصة لها القدرة على ان تخلصه من حالات الحاجة (أي البرد والجوع) وعلى ان تقدم له تنبيهات سارة (من قبيل الراحة اللمسية والمودة الجسمية) . ثم اذا توقع الطفل أنه قد فقد أو على وشك أن يفقد اناسا أو مواقف تؤدي هذه الوظائف له ، فإنه قد يشعر بالقلق . وهذا هو مصدر ما يعرف بالقلق من الانفصال . أي أن الطفل يرى أنه مهمة في حياته ، كما أن توقعه لغيابها يثير استجابة القلق .

لذلك يبدو أن القلق عند طفل الثانية له مصادر مختلفة أربعة على الأقل : توقع الأذى أو الضرر المادي (المبني على الألم) ، والتفسيرات المفاجئة في الاثارة أو التنبيه ؛ وانعدام التناسق بين ما هو متوقع وما يحدث فعلا ؛ وتوقع فقد اناس أو مواقف يزودون الطفل بالحب والراحة والأمان .

وتشير الملاحظات التي أجريت على الأطفال في سن الثانية الى أن توقع الأذى والتفسيرات المفاجئة في البيئة وفقد الأم أو غيرها من رموز الأمن (من بطانية أو لعبة طرية) هي في الواقع المصادر الرئيسية للقلق خلال هذه الفترة من العمر .

كذلك قام جيمس ميلر وهولمز (51,52) بدراسات واسعة لمخاوف الأطفال ، وفي هذه الدراسات طلب الى الوالدين تسجيل كل المواقف التي يظهر فيها الأطفال الخوف لفترة ملاحظة دامت ٢١ يوما . كما بلغ عدد الأطفال الذين تضمنتهم الدراسة ١٣٦ طفلا تراوحت أعمارهم بين ٣ شهور ، ١٧ شهرا .

أما في خلال السنة الأولى فقد كان أكثر حصول الخوف استجابة للضجيج وللوقائع التي سبق أن ارتبطت بالضجيج والضوضاء والمستطوط

او التدحرج ، والحركة المفاجئة او غير المتوقعة ، ولومضات الضوء وللأشخاص او الأشياء التي سبق ان ارتبطت بالألم ، وللحيوانات ، وللغريب غير المألوف من الأشخاص والأشياء والوقائع .

واما في خلال السنة الثانية فكانت استجابات الخوف تترتب بصفة اساسية على الضوضاء والوقائع القريبة ، والسقوط او خطر السقوط واما الحركات المفاجئة وومضات الضوء فقد كانت اقل اثاره للخوف مما كانت عليه من قبل ، على حين ان الخوف من الحيوانات والأشخاص والأشياء التي سبق ان ارتبطت بالألم ازداد عن ذي قبل . كذلك تبين ان بعض اطفال السنة الثانية من العمر كانوا يخافون الظلام او الانفراد على الرغم من ان هذا الخوف لم يكن يبدو عليهم من قبل . وقد أشار جرسيلد الى ان « الاطفال يتفاوتون لاشك في درجة تعرضهم للخوف .. عند كل مرحلة من مراحل العمر » (50) .

على ان مصادر هذه الفروق في درجة التعرض للخوف غير مفهومة تماما بعد . ولعل هذه الفروق ترجع الى عوامل فطرية شبيهة بتلك العوامل الفطرية المتضمنة فيما نجده بين الاطفال حديثي الولادة من فروق من حيث كمية النشاط . فان هناك أدلة تجريبية تشير الى ان الرضع الصغار يختلفون فيما بينهم من حيث درجة التعرض للألم .

يقول دولارد وميللر :

« ان من الممكن ان تكون هناك فروق فردية في شدة العملية المؤدية الى الخوف بحيث نجد الناس يتفاوتون في الشدة التي يمكن ان تصل اليها أقصى استجابات الخوف عندهم كما نجدهم يتفاوتون فيما بينهم من حيث قوة قبضة اليد . كذلك من الممكن ان يتفاوت الناس من حيث الاتصال الفطري بين الألم والخوف عندهم بحيث نجد ان الخوف سهل الاستثارة في بعض الناس من دون البعض الآخر » (26, 70) .

تواريخ الحالات : بطرس ب و جاك ل في عاهم الثاني :

لعلنا نذكر ان بطرس و جاك كانا متشابهين تماما في معدل النمو الجسمي والقدرة العقلية واستعدادات الشخصية عند بلوغها السنة الاولى من العمر . لكننا نجد في خلال السنة الثانية من العمر ان الفروق الرئيسية بين والدي بطرس والدي جاك في الاتجاهات والسلوك بدأت تتضح في معاملة كل من الوالدين لطفله وبالتالي في السلوك الظاهري للطفلين .

بطرس ب .

كان والداه مشغولين مهمومين بصفة صريحة بصحته ونموه ونضجه العام . وكانا يخشيان من عجزه عن المشي والكلام على الرغم من بلوغه سن ١٤ شهرا . وقد عزموا ألا يذهبا الى المصيف في الاجازة لانهما لم يرغبيا في أن يصحباها معهما ويكرهان أن يتركاه مع بعض الاقارب مخافة أن يحدث له شيء غير متوقع . ولم تكن أم بطرس تسمح له الا نادرا جدا بأن يتجول في الفناء الخلفى للدار ، اذ كانت تخشى أن يوسخ نفسه او يؤذيها ، ولذلك اقتصر نشاطه على المنزل ومدخل الدار .

ولكن جدة بطرس كانت أكثر تسامحا معه ، الأمر الذى أغضب الأم اذ كانت ترى أن « الروتين » هو أهم عنصر في تدريب الطفل . ولذلك فقد قررت الا يسمح لبطرس بزيارة جدته خلال « فترة تكوين عاداته » .

وأما والدته بطرس فكانت تمثل الأم المحبة المقيدة . فهي تخشى أن تدع طفلها يستكشف بيئته وطفلتها يتمشى جمع رغباتها بأقل قدر ممكن من التمرد . ولكن هذا النمط من اتجاه الأم من شأنه أن يؤدي الى الخوف والحدور في المواقف الجديدة . ولما كان الطفل لم يتعلم بعد كيف يتناول المتاعب والمشكلات الجديدة فانه يميل الى الانسحاب اذا واجهته مواقف جديدة معقدة .

ثم التحق بطرس بمدرسة Fels . فلس للحضانة عند بلوغه العامين فكان تصرفه على النحو التالى : في البدء كان يخشى أن يتربك أمه ، ولجعل يبكى في صوف خافت حين قدر أنها سوف تتركه . وفي الأيام الأولى من الدراسة كان يجلس في صندوق الرمل ويبكى . كذلك كان يلعب أكثر الوقت بمفرده ويبدو عليه الخوف من أن ينغمس في أوجه النشاط مع الأطفال الآخرين . كما كان يشهد بالجلوس على الأرض جوحة وجهه الى الخلق وغير ذلك من الألعاب التى تتضمن النشاط الحركى الغليظ . وكان يخشى أن يجرب شيئا جديدا يكون به عنصر من عناصر الجدة أو الخطر .

وكان ، كما هو متوقع ، شديد الانصياع والامتثال والطاعة بنوع الكبار يتحدث اليهم عادة أكثر مما يتحدث مع أقرانه . وكان كلامه عندئذ يتألف من مجرد الهمهمات وكلمة واحدة هي « ماما » . أما في البيت فكانت

أم بطرس تستبق وتتوقع كل احتياجات بطرس فشبع رغباته من قبل أن يطلب الشيء الذي يريده . وهكذا لم يكن الكلام بالنسبة لبطرس أداة ضرورية من أجل الحصول على الأهداف المرغوبة ، فلم يكلف نفسه عناء تعلم الاتصال بغويا بغيره من الناس .

جاك ل .

كان والداه مشغولين كذلك بنموه إلا أن انشغالهما تركز وتبأور في اتجاه مختلف تماما . كان أهم ما يشغلهما أن يتحول طفلهما الى « ولد صحيح » لا الى « طفل مخنث » . كان أبوه يفضى ان اشترت امه له ملابس بها شيء من الدانتلا أو المخمل أو النقش الذي يوحى بالأنونة . وكان أبوه وامه يريدان له ان ينشأ طفلا قويا خشنا مستعدا لكل الاحداث . صحيح أنه كان يعاقب ان هو تجول بعيدا عن الدار إلا ان والديه لم يفرضا القيود السديدة على استكشافه كما كان الحال بالنسبة لبطرس . وكان يؤذن له ان يلعب مع أقرانه ، كما كان يتقبل منه التمرد الطفيف اذ كان ينظر الى سوء سلوكه على أنه سلوك بنم عن « الرجولة » وكانت أمه ودودة محبة متقبلة ، أكثر تسامحا وتقبلا للاستقلال والاستكشاف من أم بطرس .

أما في مدرسة الحضانة وفي سن العامين ، فكان سلوك جاك أقرب الى العكس تماما من سلوك بطرس . كان يقضى وقته على جهاز التزحلق والدراجة الثابتة وكل جهاز يراه من شأنه ان يتيح له فرصة اختبار مهاراته وقدراته الحركية . وعلى حين كان بطرس يجلس في صندوق الرمل ويبكى ، كان جاك تبدو عليه أمارات الثقة بالنفس ، وان هاجمه احد أو امتدى عليه قام بالدفاع عن نفسه وعن ممتلكاته . أما بطرس فكان يتجنب الاتصال بالأقران ويعمد الى الانسحاب في وجه أى عدوان .

كانت تصرفات جاك تعكس الثقة بالنفس والاطمئنان ، وأقل درجة ممكنة من الخوف ، على حين كان بطرس خائفا من الانفصال عن أمه ، حذرا من أن يخرج على قواعد الكبار الراشدين ، متوجسا عند اقترابه من المواقف الجديدة ، وهنا قد يبدو أن بطرس كان يعاني كل أنواع المشكلات على حين أن جاك لم يكن يعرف من هذا شيئا .

لكن الامر لم يكن كذلك . فان جاك ، على الرغم من جراته في اتصالاته مع البيئة ، بدأ يشعر بنوع مختلف من القلق قد يتطور فيما بعد لسبب له قلدا كبيرا من التوتر . كان جاك يخاف من أن يصبح سلبيا خائفا ، يخاف من الا يكون مذكرا كامل الذكورة . وكان أبواه يشعران

بالقلق وعدم الارتياح اذا هو اظهر سلوكا يريان انه سلوك « غير مناسب للأولاد » . وكانا شديدي الايمان بأنه ينبغي للولد أن يكون صلبا رياضيا عدوانيا ، ذا روح استقلالية . لم يكن لديهما الاستعداد لتقبل البكاء ، أو ظهور الاتكال عنده ، أو أى سلوك آخر من شأنه أن يوحى بالسلبية أو الخنوع والضعف . وكان والداه يوصلان هذه المعايير أو المبادئ اليه ، ولذلك فقد بدأ سلوكه يعكس هذه الضغوط الثابتة .

مراجع وقراءات اضافية

1. Ames, L.B. The sequential patterning of prone progression in the human infant. **Genet. Psychol. Monogr.**, 1937, 19, 409-460.
2. Ames, V.C., & Flory, C.D. Physical growth from birth to maturity. **Rev. educ. Res.**, 1944, 14, 427-437.
3. Arsenian, J.M. Young children in an insecure situation. **J. abnorm. soc. Psychol.**, 1943, 38, 225-249.
4. Bayley, Nancy. The development of motor abilities during the first three years. **Monogr. soc. Res. Child Developm.**, 1935, No. 1.
5. Bayley, Nancy. Mental growth during the first three years: a developmental study of sixty-one children by repeated tests. **Genet. Psychol. Monogr.**, 1933, 14, No. 1.
6. Bayley, Nancy. Mental growth during the first three years. In R.G. Barker, J.S. Kounin, & H.F. Wright (Eds.), **Child behavior and development**. New Hork : McGraw-Hill, 1943, 87-106.
7. Bayley, Nancy, & Davis, F.C. Growth changes in bodily size and proportions during the first three years: a developmental study of sixty-one children by repeated measurements. **Biometrika**, 1935, 27, 26-87.
8. Beckey, R.E. A study of certain factors related to retardation of speech. **J. Speech Disorders**, 1942, 7, 223-249.
9. Blum, G. **Psychoanalytic theories of personality**. New York: McGraw-Hill, 1953.
10. Bowlby, J. Mother-child separation. In K. Soddy (Ed.), **Mental health and infant development**. Vol. I. New York: Basic Books, 1956, 117-122.

11. Bowlby, J., Ainsworth, M., Boston M., & Rosenbluth, D. The effects of mother-child separation: a follow-up study. **Brit. J. med. Psychol.**, 1956, 29, 211-247.
12. Bowlby, J. The nature of the child's tie to his mother. **Int. J. Psychoanal.**, 1958, 39, 350-373.
13. Bowlby, J. Separation anxiety. **Int. J. Psychoanal.**, 1960, 41, 89-113.
14. Bronfenbrenner, U. Socialization and social class through time and space. In Maccoby, E.E., Newcomb, T.M., & Hartley, E.L. (Eds.), **Readings in social psychology**. (3rd ed.) New York: Holt, 1958, 400-425.
15. Ruxbaum, E. The role of a second language in the formation of ego and superego. **Psychoanal. Quart.**, 1949, 18, 279-289.
16. Carroll, J.B. Language development in **Encyclopedia of educational research**. (3rd ed.) New York: Macmillan, 1957, 744-756.
17. Child, I.L. Socialization. In G. Lindzey (Ed.), **Handbook of social psychology**. Cambridge: Addison-Wesley, 1954, 655-692.
18. Cronbach, L.J. **Essentials of psychological testing**. New York: Harper, 1949.
19. Davenport, C.B. Post-natal development of the human extremities. **Proc. Amer. Phil. Soc.**, 1944, 88, 375-455.
20. Davenport, C.B. Post-natal development of the head. **Proc. Amer. Phil. Soc.**, 1949, 83.
21. Davenport, C.B., & Drager, W. Growth curve of infants. **Proc. Nat. Acad. Sci.**, 1936, 22, 639-645.
22. Davis, A., & Havighurst, R.J. Social class and color differences in childrearing, **Amer. soc. Rev.**, 1946, 11, 698-710.
23. Dennis, W. Causes of retardation among institutional children: Iran. **J. genet. Psychol.**, 1960, 96, 47-59.
24. Despert, J.L. Urinary control and enuresis. **Psychosom. Med.**, 1944, 6, 294-307.
25. Dollard, J., Doob, W., Miller, N.E., Mowrer, O.H., Sears, R.R., et al. **Frustration and aggression**. New Haven: Yale Univer. Press, 1939.
26. Dollard J., & Miller, N.E. **Personality and psychotherapy**. New York: McGraw-Hill, 1950.
27. English, O.S., & Pearson, G.H.J. **Emotional problems of living**. New York: Norton, 1945.
28. Erikson, E. **Childhood and society**. New York: Norton, 1950

29. Escalona, S. The use of infant tests for predictive purposes. In W.E. Martin & C.B. Stendler (Eds.), **Readings in child development**. New York: Harcourt Brace, 1954, 95-103.
30. Francis, C.C., & Werle, P.P. The appearance of centers of ossification from birth to 5 years. **Amer. J. phys. Anthropol.**, 1939, 25, 323-331.
31. Freud, A., & Burlingham, D.T. **War and children**. New York: Medical War Books, 1943.
32. Freud, A., & Burlingham, D.T. **Infants without families**. New York: Int. Univer. Press, 1944.
33. Garn, S.M., & Haskell, Joan A. Fat thickness and development status in childhood and adolescence. **A.M.A. J. Dis. Child.**, 1960, 99, 746-751.
34. Gesell, A. The ontogenesis of infant behavior. In L. Carmichael (Ed.), **Manual of child psychology**. (2nd ed.) New York: Wiley, 1954, 335-373.
35. Gesell, A., & Amatruda, C.S. **Developmental diagnosis: normal and abnormal child development**. New York: Hoeber, 1941.
36. Gesell, A., Halverson, H.M., Thompson, H., Ilg, F.L., & Costner, C.S. **The first five years of life; a guide to the study of the preschool child**. New York: Harper, 1940.
37. Gesell, A., & Thompson, H. Learning and growth in identical infant twins: an experimental study of the method of co-twin control. **Genet. Psychol. Monogr.**, 1929, 6, 1-124.
38. Glass, N. Eating, sleeping, and elimination habits in children attending day nurseries and children cared for at home by mothers. **Amer. J. Orthopsychiat.** 1949, 19, 696-711.
39. Goldfarb, W. The effects of early institutional care on adolescent personality. **J. exp. Educ.**, 1943, 12, 106-129.
40. Goodenough, F.L. Anger in young children. **Inst. Child Welf. Monogr.** (Ser. No. 9) Minneapolis: Univer. of Minn. Press, 1931.
41. Harms, Irene E. & Spiker, C.C. Factors associated with the performance of young children on intelligence scales and tests of speech development. **J. genet. Psychol.**, 1959, 94, 3-22.
42. Hebb, D.O. On the nature of fear. **Psychol. Rev.**, 1946, 53, 259-276.
43. Heinicke, C.M. Some effects of separating two-year-old children from their parents. A comparative study. **Hum. Rel.**, 1956, 9, 106-176.

44. Honzik, M.P. The constancy of mental test performance during the preschool period. **J. genet. Psychol.**, 1938, 52, 285-302.
45. Huschka, M. The child's response to coercive bowel training. **Psychosom. Med.**, 1942, 4, 301-308.
46. Huschka, M. A study of training in voluntary control of urination in a group of problem children. **Psychosom. Med.** 1943, 5, 254-265.
47. Irwin, O.C. Infant speech; the effect of family occupational status and of age on use of sound types. **J. Speech Hearing Disorders**, 1948, 13, 224-226.
48. Irwin, O.C., & Chen, H.P. Infant speech: vowel and consonant frequency. **J. Speech Disorders**, 1946, II, 123-125.
49. Irwin, O.C., & Chen, H.P. Development of speech during infancy: curve of phonemic types. **J. exp. Psychol.**, 1946, 36, 431-436.
50. Jersild, A.T. **Child psychology**. (4th ed.). New York: Prentice-Hall, 1954.
51. Jersild, A.T., & Holmes, F.B. Children's fears. **Child Developm. Monogr.**, 1935, No. 20, 358.
52. Jersild, A.T., & Holmes, F.B. Some factors in the development in children's fears. **J. exp. Educ.**, 1935, 4, 133-141.
53. Levy, D.M. **Maternal overprotection**. New York: Columbia Univer. Press, 1943.
54. Littman, R.A., Moore, R.C.A., & Pierce-Jones. J. Social class differences in child rearing. A third community for comparison with Chicago and Newton. **Amer. soc. Rev.**, 1957, 22, 694-704.
55. Lynip, A.W. The use of magnetic devices in the collection and analysis of the preverbal utterances of an infant. **Genet. Psychol. Monogr.**, 1951, 44, 221-262.
56. Maccoby, E.E., Gibbs, P.K., & the Staff of the Laboratory of Human Development, Harvard University. Methods of child-rearing in two social classes. In Martin, W.E. & Stendler, C.B. (Eds.), **Readings in child development**. New York: Harcourt Brace, 1954, 380-396.
57. Macfarlane, J.W., Allen, L., & Honzik, M.P. A developmental study of the behavior problems of normal children between twenty-one months and fourteen years. **University of California Publications in Child Development**. Vol. II. Berkeley: Univer. of Calif. Press, 1954.

58. Maudry, M., & Nekula, M. Social relations between children of the same age during the first two years of life. **J. genet. Psychol.**, 1939, 54, 193-215.
59. McCarthy, D. Language development of the preschool child. Chap. VII. In R.G. Barker, J.S. Kounin, & H.F. Wright (Ed.), **Child behavior and development**. New York: McGraw-Hill, 1943, 107-128.
60. McCarthy, D. Language development in children. In L. Carmichael (Ed.), **Manual of child psychology**. (2nd ed.) New York: Wiley, 1954, 492-630.
61. Menzies, H.F. Children in day nurseries with special reference to the child under two years old. **Lancet**, 1946, 251, 499-501.
62. Meredith, H.V. Physical growth from birth to maturity. **Rev. eduo. Res.**, 1939, 9, 47-49.
63. Meredith, H.V. Order and age of eruption for the deciduous dentition. **J. dent. Res.**, 1946, 25, 43-66.
64. Miller, G.A. **Language and communication**. New York: McGraw-Hill, 1951.
65. Miller, N.E. Studies of fear as an acquirable drive: I. Fear as motivation and fear-reduction as reinforcement in the learning of new responses. **J. exp. Psychol.**, 1948, 38, 89-101.
66. Miller, N.E., & Dollard, J. **Social learning and imitation**. New Haven: Yale Univer. Press, 1941.
67. Mowrer, O.H. On the psychology of "talking birds" —a contribution to language and personality theory. **Learning theory and personality dynamics**. New York: Ronald, 1950, 689-707.
68. Mowrer, O.H., & Kluckhohn, C. Dynamic theory of personality. In J. McV. Hunt (Ed.), **Personality and the behavior disorders**. New York: Ronald, 1944, 69-138.
69. Murphy, L.B. Childhood experience in relation to personality development. In J. McV. Hunt (Ed.), **Personality and the behavior disorders**. Vol. II. New York: Ronald, 1944, 652-690.
70. Peatman, J.G., & Higgonis, R.A. 'Relation of infants' weight and body build to locomotor development. **Amer. J. Orthopsychiat.**, 1942, 12, 234-240.
71. Piaget, J. **The origins of intelligence in children**. Trans. by Margaret Cook. New York: Int. Univer. Press, 1952.
72. Robertson, J., & Bowlby, J. Responses of young children to separation from their mothers. II. Observations of the

- sequences of response of children aged 18 to 24 months during the course of separation. **Courrier**, 1952, 2, 131-142.
73. Robinow, T.F., Richards, T.W., & Anderson, M. The eruption of deciduous teeth. **Growth**, 1942, 6, 127-133.
 74. Roudinesco, M., David, M., & Nicholas, J. Responses of young children to separation from their mothers. I. Observations of children aged 12 to 17 months recently separated from their families and living in an institution. **Courrier**, 1952, 2, 66-78.
 75. Sandler, H.C. The eruption of the deciduous teeth. **J. Pediat.**, 1944, 25, 140-147.
 76. Shaefer, E.S. A circumplex model for maternal behavior. **J. abnorm. soc. Psychol.**, 1959, 59, 226-235.
 77. Sears, R.R., Maccoby, E.E., & Levin, H. **Patterns of child-rearing**. Evanston, Ill.: Row. Peterson, 1957.
 78. Sears, R.R., Whiting, J.W.M., Nowlis, V., & Sears, P.S. Some child-rearing antecedents of aggression and dependency in young children. **Genet. Psychol. Monogr.**, 1953, 47, 135-234.
 79. Sewell, W.H., Mussen, P.H., & Harris, C.W. Relationships among child training practices. **Amer. soc. Rev.**, 1955, 20, 137-148.
 80. Shirley, M.M. The first two years, a study of twenty-five babies. Vol. II. Intellectual development. **Int. Child Welf. Monogr.** (Ser. No. 8). Minneapolis: Univer. of Minn. Press, 1933.
 81. Shirley, M.M. The first two years, a study of twenty-five babies. Vol. III. Personality manifestation. **Int. Child Welf. Monogr.** (Ser. No. 8). Minneapolis: Univer. of Minn. Press, 1933.
 82. Smith, M.E. An investigation of the development of the sentence and the extent of vocabulary in young children. **Univer. Iowa Stud. Child Welf.**, 1926, 3, No. 5.
 83. Smith, S. Influence of illness during the first two years on infant development. **J. genet. Psychol.**, 1931, 39, 284-287.
 84. Sontag, L.W., Snell, D., & Anderson, M. Rate of appearance of ossification centers from birth to the age of five years. **Amer. J. Dis. Child**, 1939, 58, 949-957.
 85. Templin, M.C. Certain language skills in children. **Inst. Child Welfare Monogr.** (Ser. No. 26) Minneapolis: Univer. of Minn. Press, 1957.

86. Thompson, G.G. **Child psychology : growth trends in psychological adjustment.** Boston : Houghton Mifflin, 1952.
87. Thompson, H. Physical growth. In L. Carmichael (Ed.), **Manual of child psychology.** (2nd ed.) New York : Wiley, 1954, 292-334.
88. Watson, E.H., & Lowrey, G.H. **Growth and development in children.** (3rd ed.) Chicago : Year Book Publishers, 1958.
89. White, Martha A. Social class, child-rearing practices and child behavior. **Amer. soc. Rev.,** 1957, 22, 704-712. ,
90. White, R.W. Motivation reconsidered: the concept of competence. **Psychol. Rev.,** 1959, 66, 296-333.
91. Whiting, J.W.M., & Child, I.L. **Child training and personality.** New Haven : Yale Univer. Press, 1953.
92. Wittenborn, J.R. A study of adoptive children. **Psychol. Monogr.,** 1956, 70, No. 408-410, 1-115.

الباب الثالث

—

سنوات ما قبل المدرسة

الفصل الثامن

سنوات ما قبل الدراسة

تطور النمو الحركي والعقلي

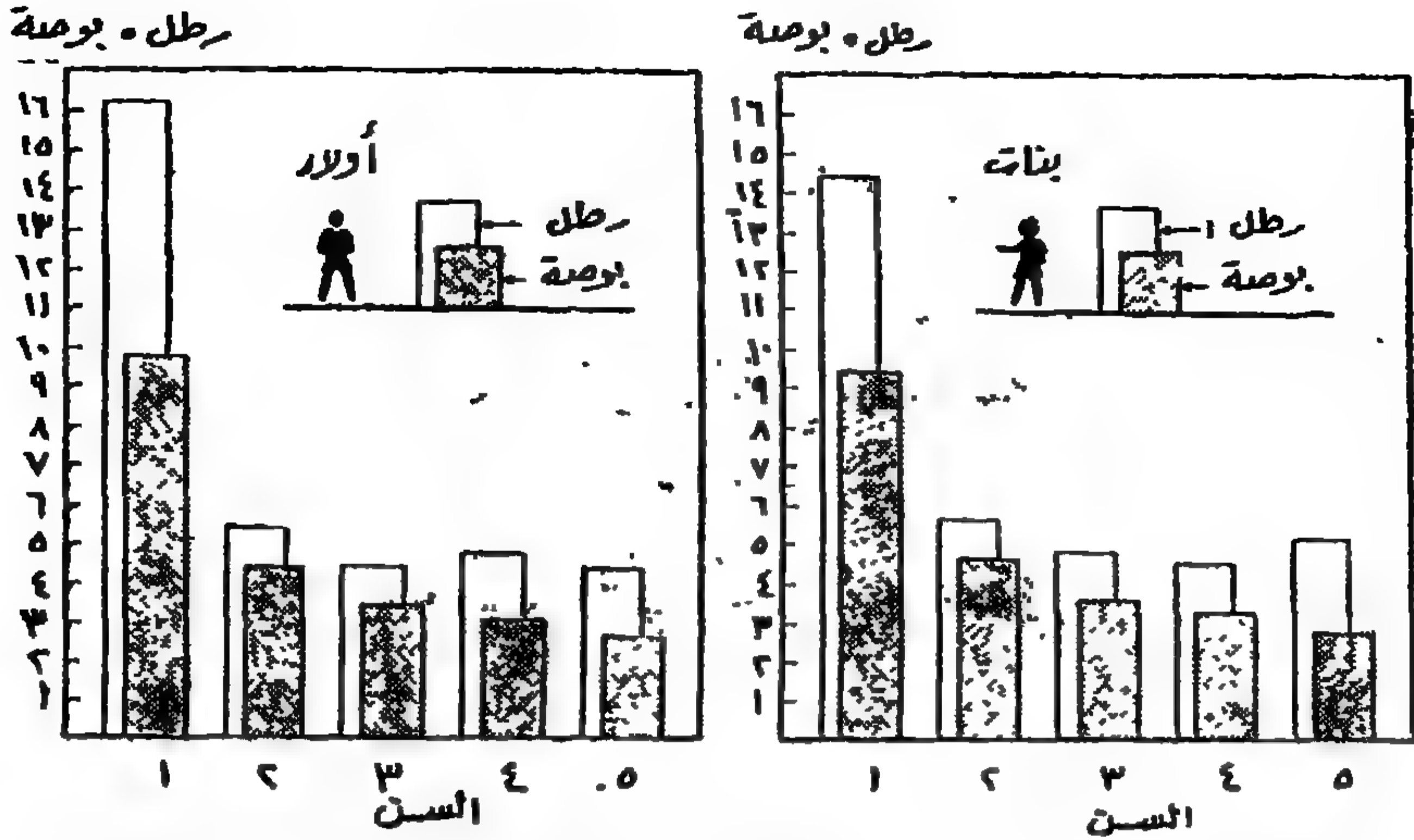
في خلال الفترة من السنة الثانية الى السنة الخامسة يزداد وضوح الفروق في الشخصية حتى تصبح بارزة محددة المعالم في نهاية السنة الخامسة من العمر . كما أن الملاحظات الطولية التي أجريت على الأطفال في معهد أبحاث فلس تبين أن عددا من سمات الشخصية تتأسس وتستقر عند بلوغ الطفل عامه الخامس ، بل وقد تدوم وتبقى خلال فترة المراهقة والرشد .

وفي الفصول الثلاثة التالية نقوم بوصف تطورات النمو الجسمي والعقلي وفي الشخصية التي تحدث خلال فترة ما قبل المدرسة . على أن التطورات الهامة خلال هذه الفترة تتضمن ما يلي : ١ - النمو السريع في اللغة والقدرات اللغوية ، ٢ - بداية التنميط الجنسي ويزوغ الطلعة الجنسية ، ٣ - التوحد مع نعاذج الواندين ، ٤ - يزوغ الأنا العليا أو الضمير ، ٥ - بداية قيام المملوك الدفاعي استجابة للمواقف المثيرة للعقل .

وتبدأ أولا بتلخيص التغيرات التي تتم في هذه السنة في الجوانب الجسمية والحركية والعقلية .

النمو الجسمي :

عند بلوغ سن الثالثة يصل طول الولد المتوسط ٣٨ بوصة ووزنه حوالي ٣٣ رطلا . على حين يبلغ طول البنت المتوسطة ٣٧.٦ بوصة ، وحوالي ٣٢.٥ رطلا . (٤٩) ويوضح الشكل رقم ١٨ متوسط الزيادات السنوية بالأرطال والجوسات عند الأولاد والبنات من الميلاد الى سن الخامسة .



شكل (١٦) يبين متوسط الزيادة في الطول والوزن عند البنين والبنات من الميلاد الى سن الخامسة .

ونتيجة لهذه الزيادات التدريجية ، يصل متوسط طول الولد في سن الخامسة ١٣٦ بوصة ومتوسط وزنه ٤٢.٨ رطلاً ، وتكون هذه القيم عند البنت مشابهة تقريباً لذلك ، ولو أن الولد يكون أميل قليلاً إلى التفوق في الطول والوزن ، (49) على أن قامة الطفل في سن الخامسة مناسبة لا بأس به يمكننا أن ننتبه في ضوءه بطول قامته عند النضج ، إذ يمثل مقامل الارتباط بين طول القامة عند الخامسة وطولها عند النضج إلى ما يقرباً من ٧٠ ٪ .

١٠ . لذلك يتحول شكل البدن خلال هذه الفترة نحو ازدياد النضج ، ذلك أنه عندئذ تغلب الأجزاء العليا من البدن في الوصول إلى حجمها عند الرشد ، يبطؤ نموها ثم يتوقف ، الأمر الذي يتيح للأطراف السفلى التي يستمر نموها ، أن تلحق بالأطراف العليا . وهكذا نجد في سنوات ما قبل المراهقة أن نمو الرأس يبطئ ، وأن نمو الأطراف يسرع ، وأن نمو الجذع يكون بدرجة متوسطة (47) وحين يصل الطفل إلى تمام عامه السادس تكون نسب جسمه أشبه بنسب جسم الراشد مما كانت عليه في سن الثانية (53) ، كما نجد أن ملامح وجهه قد كادت أن تشرق على نهاية المرحلة

التي هي :

وعلى الرغم من أن الأولاد يكونون أثقل وزناً بدرجة طفيفة من البنات ، إلا أن هناك فروقاً جنسية ملحوظة بينهما من حيث تكوين الجسم ، إذ يكون الأولاد أكثر حظاً من التسيخ العظمي ، وتكون حينئذ يكون البنات أكثر حظاً من التسيخ الشحمية (13, 14) .

وبإضافة الى هذه التغيرات في نسب الجسم ، يزداد حظ أجهزة الطفل العظمية والعضلية والعصبية من النضوج . كما نجد أن قدرا أكبر وأكبر من الفضاريف في الهيكل العظمى للطفل قد بدأ يتحول الى عظام ، وأن عظام الجسم قد بدأت تزداد من حيث الحجم والعسدد والصلابة ، وأن عدد الأسنان المؤقتة قد اكتمل عادة فيما بين سن الثانية والثالثة عند الطفل بحيث يصبح مهيا بلرجة كافية لتناول طعام الراشدين .

وكذلك تقع بعض التغيرات الهامة في النمو العضلى خلال هذه الفترة فبعد أن كان النمو في الجهاز العضلى متناسبا مع نمو الجسم بصفة عامة من البداية الى سن الرابعة ، نجد أن العضلات تأخذ بعد ذلك في النمو بمعدل أسرع ، حتى أننا نستطيع أن ننسب ٧٥ في المائة من الزيادة في الوزن خلال السنة الخامسة من حياة لى تطور نمو العضلات ، (47) ومع ذلك فإن العضلات الفليظة تظل في هذه الفترة أكثر نموا وأرقى تطورا من العضلات الدقيقة الصغيرة ، الأمر الذى يفسر الى حد ما أن الطفل الصغير يكون أكثر مهارة وكفاءة في أوجه النشاط التى تتضمن الحركات الكبيرة الفليظة منه في أوجه النشاط التى تتضمن تآرزات دقيقة صغيرة . كذلك من الطبيعى أن نجد الفروق بين الأفراد هنا من حيث القوة البدنية وتطور نماء العضلات متوقفة على عوامل كثيرة من قبيل التكوين الجسمى للطفل وحالته العامة وعادات الأكل والنوم والنشاط عنده .

كذلك تؤدي بعض التغيرات الفيزيولوجية الأخرى الى ازدياد قوة تحمل الطفل والى تمكينه من أن يسهم في أوجه نشاط أكثر عنفا ومشقة . كما أن التنفس في هذه الفترة يصبح أكثر عمقا وبطأ ، على حين أن نبضات القلب تبطؤ وتصبح أقل تغيرا ، بينما يزداد ضغط الدم ازديادا نابتا (47)

وفي خلال سنوات مدرسة الحضانة ينمو الجهاز العصبى نمواسريعة مثال ذلك أن مخ الطفل يصل الى ٧٥ في المائة من وزنه الكامل عند الرشد بعد انتهاء العام الثانى من عمر الطفل ، ويصل الى ٩٠ في المائة من وزنه الكامل عند بلوغ الطفل سن السادسة (21) . وأما اكتساء الألياف العصبية بغشاء الميلين (myelinization) الذى يكون قد انتهى بالنسبة للأجزاء السفلى من البدن في بداية هذه الفترة فإنه يكتمل بصفة عامة في هذه الفترة بالنسبة للمراكز المخية العليا .

وخلال هذه السنوات ، تتغير استجابة الطفل للاصابة بالعدوى أو التلوث (infection) ، فتصبح الاصابة بالعدوى مؤدية الى ارتفاع

في درجة الحرارة أقل من الارتفاع الذي كانت تؤدي إليه في خلال فترة الرضاعة ، ولكن طول فترة المرض تصبح أطول . أضف الى ذلك أن احتمال ظهور أعراض مرضية بالقلب بعد حدوث المرض يصبح أقل مما كان عليه خلال السنتين الأوليين من الحياة .

تطور النمو النفسي الحركي :

النضج المتزايد في الأنسجة العصبية والعضلية عند الطفل في فترة ما قبل الدراسة يمهّد السبيل الى ازدياد مهارته في أوجه نشاط الحركية النفسية . كما أن التعلم هنا يلعب دورا متزايدا في هذه التحسينات ، إلا أن الحال هنا مثل الحال عند صغار الأطفال من حيث أن اتساع حصيلة الطفل من المهارات الحركية لا بد وأن يتأخر الى ما بعد النمو العصبى والعضلى .

وببلوغ سن الثالثة ، تكون الآثار المتبقية من زمن الرضاعة في سلوك الطفل الحركى قد اختفت تقريبا (15) .

فهر يجرى في سلاسة أكثر ، وهو يسرع ويبطئ في جريه بسهولة أكبر ، وهو يستطيع الاستدارة حول الزوايا الحادة ، ويتمكن من الوقوف المفاجيء . وفي مكنته أن يصعد السلالم من غير مساعدة ومع تبديل أقدامه . وهو يستطيع أن يقفز من فوق آخر الدرج الى الأرض وقد التصقت قدماه الواحدة بالأخرى . على حين أن طفل الثانية من العمر يقفز وقد تقدمت إحدى قدميه عن الأخرى . وطفل الثالثة يستطيع أن يقفز الى أعلا بقدميه اللتين الى مسافة تصل الى اثني عشرة بوصة . . . وهو يستطيع أن يقف على قدم واحدة بانزان مضطرب لمدة ثانية أو أكثر (15, 41) . . . وطفل الثالثة ينظر الى تطور نموه الحركى على أنه يتضمن جانبا هاما هو أنه قد أصبح مهيا لاستعمال الدراجة ذى العجلات الثلاثة ، بدلا من تلك السيارة الخاصة بالأطفال بما لها من أداة تحريك بدائية . (15, 42)

وهناك أمارات أخرى على تزايد تطور النمو الحركى عند الطفل المتوسط في سن الثالثة . اذ هو يستطيع ان يبنى برجاً من تسعة مكعبات أو عشرة بينما لا يستطيع طفل الثانية أن يبنى أكثر من ٦ مكعبات . وفي الرسم نجد خطوطه قد أصبحت أكثر تحديدا وأقل غموضا وأقل نمطية وتكرارا . وهو يستطيع أن يطوى قطعة من الورق رأسيا أو أفقيا ولكنه لا يستطيع أن يطويها حول قطرها حتى وأن زودناه بنموذج يحتذى به (51)

وفي الرابعة تكون مهارات الطفل الحركية قد ازدادت بعد . فهو يستطيع عند بلوغ الرابعة أن يجرى بسلاسة أكثر ، ويكون أقدر على أن يكسر هذا الايقاع المنتظم في مشيته . وهو بخلاف طفل الثالثة الذي لا يستطيع إلا أن يقفز الى أعلى ، يتمكن من أن يمزج بين القفز والجرى أي أن يقفز أثناء الجرى .

والواقع أن حركاته الرياضية تعتمد الى حد ما على ازدياد حظ عضلات ساقيه من الاستقلال .

« وهنا كذلك نجد أن مبدأ التفرد يقوم بعمله ايضا . أعني أن استجاباته البدنية لا تقع كما كانت في صورة كلية شاملة ، وإنما نجد أن ساقيه وجذعه وكتفه وذراعيه تستجيب بقدر أقل من الترابط . وهذا يجعل مفاصله تبدو أكثر نشاطا وحركة . فعلى حين أنه كان في سن الثانية والثالثة يقذف بجسمه كله الى الامام حين يلقي بالكرة (وجذعه مشترك في ذلك) نجده عند الرابعة يتمكن من التطويح بذراعه فقط ليحقق رمية قوية (15, 47) .

والطفل المتوسط حين يبلغ الرابعة يكون قد اكتسب قدرا كافيا من التوجه المكاني والدقة في الحركة بحيث يتمكن من أن يتتبع على الورق ممرا عرضه سنتيمتر واحد بين شكلين على هيئة معين أحدهما بداخل الآخر وبحيث يتمكن أخيرا من أن يطوى ورقة مربعة حول قطرها الموصل بين زاويتين متقابلتين . ولكنه مع ذلك بظل غير قادر على أن يرسم شكلا معيننا من واقع نموذج يعرض عليه ، وإن كان يستطيع أن يرسم دائرة وصليبا .

وعند بلوغ الخامسة يكون الطفل المتوسط قد اكتسب القدرة الناضجة على الاتزان التي تنعكس في ثقته بنفسه أثناء سلوكه الحركي .

وهو وإن كان لا يزال عاجزا عن القفز مع الارتكاز على قدم واحدة ، إلا أنه يقفز بالقدمين قفزا أكثر رشاقة .

كذلك تكون حركاته الدقيقة قد ازدادت تمايزا واستقلالا . ويقول جيزل عن الطفل في الخامسة « انه يستطيع أن يلتقط اثني عشر قرصا من اقراص الدواء ليستقطها في زجاجة بمهارة وفي حوالي عشرين ثانية من الزمن ، مستخدما يده المفضلة . وفي الرسم ، نجد طفل الخامسة لا يزال عاجزا أمام خطوط المعين diagonal ولكنه يكون قادرا على رسم خطوط مستقيمة في كل الاتجاهات ، وعلى أن ينقل رسم مربع أو مثلث

(لا المعين) ، وعلى أن يرسم صورة للإنسان يمكن للغير أن يفهموا انها صورة انسان . « (15, 52) .

النمو العقلي

اللغة :

اللغة ، شأنها شأن أكثر المهارات المعقدة ، أمر يصعب تعلمه ولا سبيل الى التمكن منه دفعة واحدة . ولعلنا نذكر ما قلناه في الفصل الرابع من أن اللغة معنى وتركيبا ومن أن الوحدات اللغوية تتضمن العناصر الصوتية (أى الأصوات الأساسية) ثم الكلمات (morphemes) (أبسط الأصوات التى لها معنى) وقواعد التركيب (morphological) (القواعد التى تحكم تكون الكلمات) وقواعد التعبير (syntactic) (أى القواعد التى تحكم بناء الجمل من الكلمات) (3) . على أن التمكن من الطائفتين الثانيتين يتقدم بمعدل أسرع خلال هذه الفترة ، مما يمكن الطفل من بناء سلاسل لا تنتهى من الجمل الجديدة . كما أن الاستخدام الصحيح للأزمنة الأفعال وأقسام الكلمة والتسلسل السليم للصفات والأسماء والأفعال والظروف فى الجمل نقول أن الاستخدام الصحيح لهذا كله أمر يكتسبه الطفل عادة بدون تعليم مباشر . بحيث نجد أن الطفل الذى لم ينطق بكلمة « نلاجة » يستطيع أن يستخدمها استخداما صحيحا لأول مرة يضع فيها الكلمة فى جملة من الجمل . ولكننا لا نزال لسوء الحظ نجهل الطريقة الى يتعلم بها الطفل القواعد التى تحكم ترتيب الطفل للكلمات واستعماله لها بطريقة سليمة .

وقد تركزت معظم الدراسات المتصلة بتطور اللغة عند الطفل فى مرحلة ما قبل الدراسة حول الأمور الآتية : ١ - سعة قائمة المفردات . ٢ - طول الجملة ودرجة تعقدها ، ٣ - الإبانة وحسن النطق (أعنى درجة قرب نطق الطفل للكلمات من نطق الكبار لها) .

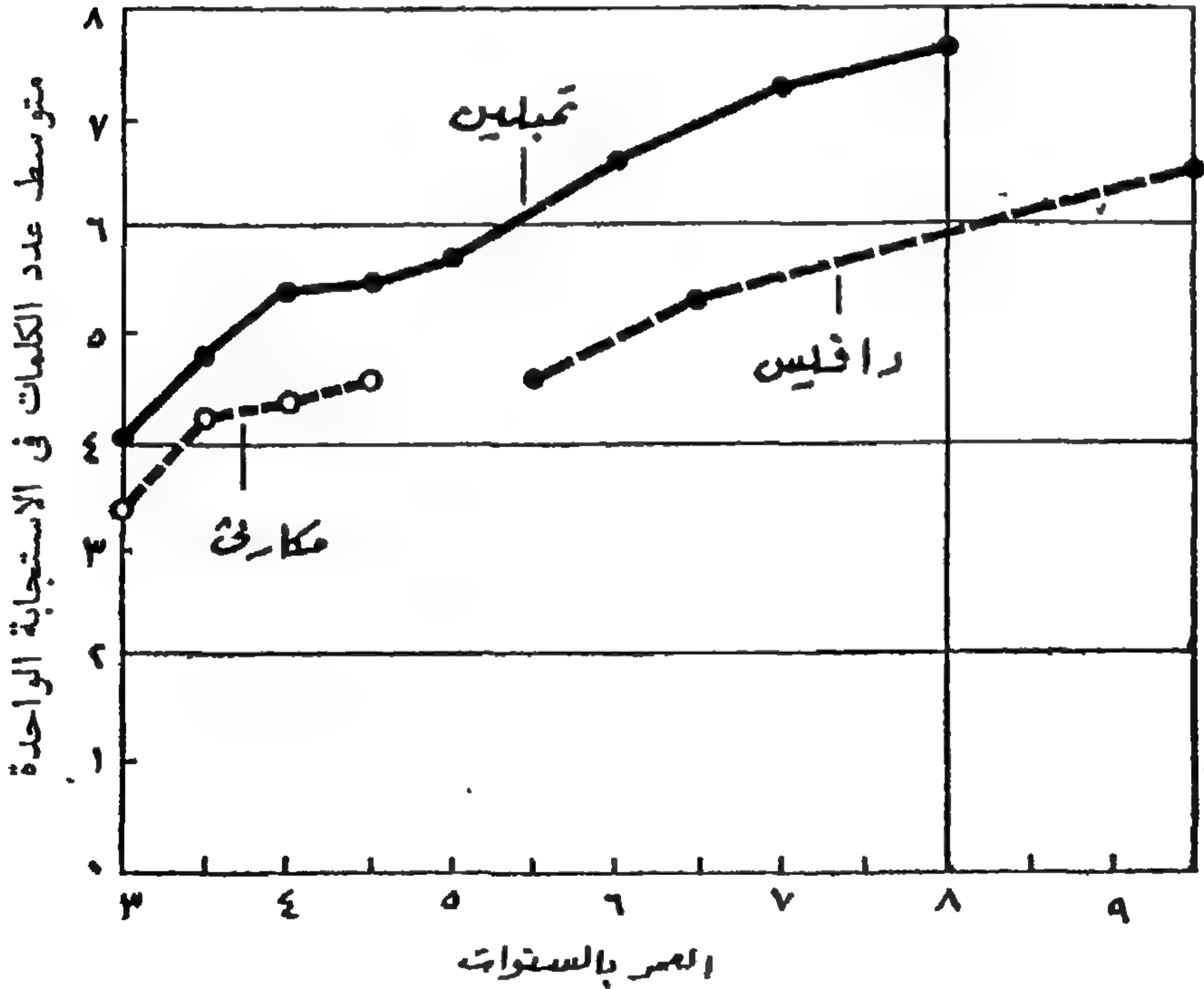
المهارات اللغوية :

فى العشرينيات من هذا القرن ، أجريت دراسات للتعرف على المحصول اللغوى عند مجموعة كبيرة من أطفال ما قبل المدرسة وذلك باستخدام اختبارات تقدم فيها للطفل صور عدد من الأشياء (39) . فان استطاع الطفل تسمية الشئ أو الاجابة عن سؤال اجابة تتضمن فهم الكلمة ، كان هذا دليلا على أنه « يعرف » الكلمة . وبمقتضى هذا الاختبار تبين أن الطفل المتوسط يتألف محصوله عند سن الثانية من ٢٧٢ كلمة ، بينما

تتألف حصيلته من الكلمات الميسورة عند سن الخامسة من أكثر من ٢٠٠٠ كلمة .

وفي دراسة حديثة للمهارات اللغوية عند ٨٠ طفلا فيما بين الثالثة والثامنة من العمر توصلنا الى عدة نتائج رئيسية بعضها مختلف عن نتائج الدراسات السابقة (44) . أول هذه النتائج ان الأطفال الذين اختبروا في الخمسينيات كان محصولهم اللغوي أكبر من الأطفال الذين اختبروا من قبل ذلك بثلاثين سنة ، وأنهم كانوا يستخدمون جملا وتراكيب أطول .

ويوضح شكل ١٧ متوسط عدد الكلمات المحتواة في الجملة العادية عند الأطفال الذين درسوا في سنة ١٩٥٧ (44) ، وفي سنة ١٩٣٠ (27) وفي سنة ١٩٣٧ (9) . .



شكل (١٧) لبيان عدد الكلمات في تعليقات الأطفال

على انه ليس من السهل تفسير ما طرأ خلال العشرين سنة الأخيرة من زيادة في طول الجملة وعدد المفردات . ولكن مكارثي يرى انه قد يرجع الى « استحداث الراديو والتليفزيون » وتناقص نسبة الأطفال

الذين يكونون قد ولدوا في خارج ابلاد ممن يتكلمون لغتين ، وازدياد عدد مدارس الحضانة التي تتيح فرصا اكبر للتنبيه اللغوى في خارج المنزل وذلك بالنسبة للأطفال الذين كانوا اقل حظا في الماضي ، وازدياد وقت الفراغ الذى يستطيع الآباء ان يقضوه مع أطفالهم ، وتحسن الظروف الاقتصادية بدرجة اتاحت للآباء ، حتى وان كانوا من مستويات دخل منخفض ، أن يزودوا أطفالهم ببيئات أكثر إثارة وتنبيها (15, 29) .

وعلى العكس من نتائج بعض الأبحاث السابقة ، لم يكشف عن فروق جنسية بارزة أو ثابتة في تطور النمو اللغوى . وإنما بدا أن البنات يملن الى التفوق اللطيف في مهارات الإبانة (articulation) ، على حين كان الاولاد يحصلون على تقديرات أعلى بقليل من البنات في مستوى المفردات والمعرفة بالكلمات .

لكنه تبين مع ذلك أن هناك فروقا بين الطبقات الاجتماعية في كل أوجه القدرة اللغوية . إذ كانت الدرجات التي حصل عليها الأطفال من أسر الطبقات المنخفضة أقل من درجات أطفال الطبقات العليا في المفردات اللغوية وفي تركيب الجمل ، وفي التمييز بين الأصوات ووضوح مخارج الأصوات أو حسن الإبانة أو النطق .

ونحن نذكر أن الرضع من أسر الطبقات العاملة كانوا يصوتون بدرجة أقل من رضع الأسر التي تنتمى الى الطبقات المتوسطة . وهكذا نجد أنه فيما بين العام الأول من العمر والعام الخامس يكون أطفال الطبقات المتوسطة والعليا أكثر تفوقا في كل جوانب السلوك اللغوى . ولذلك لم يكن من المستغرب أنهم يتفوقون في اختبارات الذكاء ، مادامت اختبارات الذكاء القياسية محملة الى حد كبير بالمهارات اللغوية .

على أن الازدياد في المفردات أو طول الجملة ليس الا أساسا واحدا لتقدير ازدياد قدرة الطفل على التواصل الفكرى . صحيح أن الطفل يكتسب فيما بين الثانية والخامسة عددا اكبر من الكلمات . ولكن الأمر لا يقتصر على ذلك وإنما هو يتعلم كذلك أن يستخدم كلماته بكفاية اكبر ومرونة أكثر . وهو كلما تقدم به العمر خلال سنوات ما قبل المدرسة ، يعمد الى الكلام بدرجة أكثر ، ويصبح كلامه مفهوما أكثر من ذي قبل ، ونقطه وإبانته أحسن ، وتكون جملة أكثر تعقيدا من الجانب النحوى .

وطفل الثانية يكون في بداية مرحلة الجملة ، التي تتميز بغلبة الأسماء والنقص في الأدوات والأفعال المساعدة والأفعال والحروف والروابط أو أدوات العطف . ثم تنتهى هذه المرحلة بالتدرج لتبدأ مرحلة الجملة

القصيرة النى تتألف فيها الجملة من كلمات تتراوح بين ٣ و ٥ كلمة والتي تتميز فيها الجملة بمميزات الجملة في المرحلة السابقة ولكن بدرجة أقل . ولا يصل الطفل بعد الى التمكن من وضع النبرة (inflections) كما تكون جملة بسيطة غير مركبة فيما عدا جملة أو اثنتين من كل خمسين جملة . ولكنه حين يبلغ الرابعة يبدأ في دخول مرحلة الجمل الكاملة التي تتألف من ٦ كلمات أو ثمانية والتي « تتميز بقدر أكبر من التحديد والتعقيد ، وذلك كما يتضح من ازدياد استخدام الكلمات الدالة على العلاقات وقدر لا بأس به من السيطرة على النبرات . (28, 552) « inflections » .

وجوانب اللغة المخلفة تنمو بمعدلات مختلفة (52)، فمن ذلك أن أعظم زيادة في اجادة النطق تقع فيما بين سن الثالثة وسن الثالثة والنصف ، ثم لا يصل الطفل سن الثامنة حتى يكون الطفل قد وصل بمستوى نطقه أو اجادته للنطق الى مستوى الناضجين الراشدين . واما بالنسبة للاستعمالات النحوية السليمة ، فان ترتيب طفل الرابعة للمسند اليه ، والمسند والصفات يكون صحيحا الى درجة ملحوظة تم يصل الى مستوى النضج عند العاشرة . واما مستوى المفردات اللفوية فانه يستمر على العكس من الجوانب الاخرى في الزيادة حتى بعد بلوغ مرحلة النضج أو الرشد .

والمقتطفات التالية من كلام بعض الأطفال (وقد اوردها كولان فريزر Colin Fraser) تصور بعض التغيرات الرئيسية النى تقع فيما بين سن الثانية والسادسة - وهى ازدياد طول المنطوق ، ازدياد استخدام اجزاء الكلام المختلفة ، ازدياد وضوح المعنى ، ازدياد رقى النحو ، ازدياد استخدام الكلام لفرض التفاعل الاجتماعى ، وتناقص الميل الى تقليد عبارة نطق بها الكبار حديثا .

Mary : 2 years old - - playing with toys in presence of mother and other adults.

The rug

The pretty rug

The rug

Rocking chair (repetition of adult utterance)

Table

Table

That Druie pillow

That Druie dish

Dish

Dish
Book fell down (repetition of adult utterance)
Fruit
Grape
Doggy tired
No
Top
That going (repetition of adult utterance)
The book fall down
Want hankie
That pretty (repetition of adult utterance)
Other side
Oh, other side
Oh, other side

Jane : 3 years old — playing with toys in presence of mother and other adults.

Hey, I found Captain Kangaroo
Captain Kangaroo (response to a question)
Mummy ?
Mummy ?
Can I have this ?
Yeah (response to a question)
What shall I fix with this ?
I think you can fix this
I think
It works with this
For to lean a thing up here (response to a question)
Hey, Mummy
What did you found ?
We'll play with 'em
Won't it be fun to play with these ?
What ? (response to a question)
And I was in the cage
Yeah (response to a question)
You line the red ones up and you line the green ones up and
I line these up
Hey what are we goin' make ?
And then now I will line all mine up like this
I show you how to play animals
Hey, this is my dollie
And these all small ones

وواضح من الفروق الهائلة بين هاتين العينتين من الكلام مبلغ النمو الذى يحدث فى اللغة خلال هذه الفترة القصيرة .

المؤثرات البيئية فى اكتساب اللغة :

الاستجابات اللغوية أمر ينعلم ، لهذا كان من الممكن أن تعيننا قوانين التعلم على تفسير الفروق بين الأطفال فى الكفاءة اللغوية . فكلما ازدادت قوة الدافع الى استخدام اللغة ، وكلما ازداد مفعول الاثباتات التى يؤدى اليها الكلام ، ازداد حظ السلوك اللغوى من التطور والنماء . والأدلة التجريبية الميسورة تشير الى أن الأطفال الذين ينتمون الى أسر تشجع على اللغة وتثيب عليها ، يكونون بالفعل أكثر تفوقا من حيث المهارات اللغوية الكفئة . من ذلك مثلا أن أطفال مؤسسات الايداع ، الذين لا يثابون كثيرا أو بصفة منتظمة على استجاباتهم اللغوية ، كانوا معوقين فى نموهم اللغوى (17, 18) ، وأنهم كانوا عند مقارنتهم بالأطفال الذين يعيشون فى بيوت التبني فى مرحلة ما قبل المدرسة أدنى بشكل ملحوظ بارز فى كل النواحي التى قيست — بما فى ذلك أصوات الكلام ، ووضوح المعنى ومستوى التنظيم والترتيب اللغوى (17, 18) .

كذلك وجد أن هناك ارتباطا بين اهتمام الأم بتطور النمو اللغوى عند طفلها خلال السنوات الثلاثة الأولى من الحياة من ناحية ونسبة ذكاء الطفل فى سن الثالثة من ناحية أخرى (30) . ولما كانت الأم تقضى عادة جانبا أكبر من الوقت مع الطفل خلال سنوات ما قبل المدرسة ، وجدنا الأم تزاوّل تأثيرا أكبر من تأثير الأب على النمو العقلى المبكر للطفل .

وعامل آخر يرتبط باكتساب اللغة هو الى أى مدى توصل لغة الأطفال الى أهداف مثيية أو مشبعة له . ذلك أن من الوالدين من يصر على أن يبدأ طفل الثالثة فى استخدام الاسم حين يطلب شيئا من الحلوى بدلا من أن يكتفى بالإشارة الى وعاء الحلوى ويقول « هه ، هه » . وواضح أن هذا الأسلوب من التنشئة ، الذى يجعل اكتساب الأهداف المرغوبة متوقفا على استخدام اللغة ، مثال واضح يبين كيف أن سلوك الأبرين يؤثر فى تعلم اللغة . وقد كان بطرس أحد الولدين اللذين نستعرض تاريخ حياتهما فى هذا الكتاب (انظر ص ٢٢٤) متأخرا كثيرا فى نموه اللغوى عند هذه المرحلة ، لأسباب من بينها أن أمه كانت تستبق أو تتوقع حاجاته باستمرار ، ولم تكن تنتظر أو تصبر حتى يطلب هو ما يريد .

والتوائم (الزوجية والثلاثية) أبدا فى اللغة من غير التوائم ، على حين أن الطفل الوحيد — وخصوصا البنت الوحيدة — هو أكثر الأطفال

تقدما في كل جوانب النمو اللغوي (8, 9, 10, 11, 12). . كذلك نجد الأطفال من الأسر ذات اللغتين (bilingual) يلاقون في العادة صعوبات أكبر في تعلم اللغة من أطفال الأسر ذات اللغة الواحدة (28, 40). ومع ذلك فإننا لو شجعنا الأطفال من الأسر ذات اللغتين تشجيعا قويا على التمكن من اللغة التي تعلم في المدرسة ، ترتب على هذا أن تخف الآثار التي قد تكون ضارة والنتيجة من جو الازدواج اللغوي .

والتوائم الزوجية والتلاتية (Twins & Triplets) لا تكون لديهم ما نجده عند غيرهم من الأطفال من الدافع القوي الى تعلم الاستجابات الكلامية أو اللغوية ، ما دامت أكثر حاجاتهم (وخصوصا الحاجات الاجتماعية) تسبع بدون الاتصال اللفظي . وأما الطفل الوحيد فإنه يتمتع بمزايا كبيرة من هذه الناحية ، لأنه يأتي عادة من « بيئات ... تتيح قدرا أكبر من الارتباط بالراشدين ، وخبرات أوسع ، وفرصا أكثر للتدريب على استخدام اللغة في أحسن الظروف » (28, 589)

مراحل تطور الطفل لعالمه :

فيما سبق أكدنا على نشأة اللغة والمفردات والنطق الصحيح بوصفها وسائل لتحقيق الأهداف المرغوبة . ولكن اللغة هي كذلك الوسيط الذي يتفهم به الطفل عالمه . فالطفل يزداد فهما لبيئته وقدرة على تصنيف وقائمه ازيدادا لا يكون ملحوظا او ظاهرا ، وان كان هذا الازدياد ذا أهمية قصوى في نموه العقلي والانفعالي عموما .

الزيادة في تحديد اللغة :

ينعرض استخدام الطفل للغة في وصف عالمه وتصنيفه لنوعين من التغيرات خلال سنوات ما قبل الدراسة . من الناحية الأولى ، نجد أن الكلمات قد بدأت تدل على أشياء ووقائع محددة بدرجة أكبر وأكبر . ذلك أن الطفل في الثالثة من عمره قد يستخدم كلمة « كلب » لترمز الى كل حيوان ذي أربعة أقدام ، أو كلمة سيارة لترمز لكل عربة لها عجلات . وقد وصف هاينز ورنر (Heinz Werner) أحد علماء النفس المهتمين بتكوين أفكار الطفل ولغته هذا النوع من الاستخدام للغة الذي نجده عند طفل الثالثة من العمر بأنه غير متمايز وتآلفي (undifferentiated and syncretic)

ويقصد ورثر بكلمة (syncretic) أن الكلمة أو شبه الجملة (phrase) تستخدم لترمز إلى مزيج أو مركب من عدة أفكار فالطفل قد يستخدم كلمة « أكل » ليشير إلى الطعام ، أو إلى عملية تناول الطعام أو إلى تغذية الأم للطفل . وبازدياد النضج يصبح استخدام الكلمات استخداما متمايزا حتى أن الكلمة أو شبه الجملة الآن لا تشير إلا إلى شيء أو واقعة محددة معينة . فإذا وصلنا إلى سن الخامسة وجدنا أن كلمات : كلب ، سيارة ، أكل ، قد أصبحت تستخدم بنفس التحديد الذي تتميز به لغة الكبار .

ازدياد صفة التجريد في اللغة :

في كل لغة كلمات ترمز إلى أشياء مادية محددة (مثل كلب وقطة وموزة ولبن وسيارة وعربة نقل) وكلمات أخرى تشير إلى أصناف من الأشياء التي تشترك فيما بينها في بعض النواحي أو الخصائص (مثل حيوانات وطعام وعربات) . وهذه الكلمات الأخيرة أكثر حظا من التجريد من كلمات (كلب ، لبن أو سيارة) .

ولهذا فإن ازدياد الدقة في استخدام الكلمات المجردة هو النوع الثاني من التغيرات التي تطرا خلال هذه الفترة .

أي أن هناك تطوران لغويان يحدثان في وقت واحد أولهما أن الطفل يتعلم استخدام كلمات محددة لأشياء محددة . فهو يقصر استخدام كلمة « بقرة » على الأشياء المناسبة ، ولا يعممها على كل حيوانات المزرعة . وثانيهما أنه يتعلم الكلمات المجردة التي تمثل خاصية عامة تشترك فيها مجموعة من الأشياء المختلفة .

ولتوضيح هذا نقول أن كلمة « حيوان » تنطبق على الكلاب والقطط من ناحية وعلى الأسماك والديدان كذلك . ولذلك ينبغي لنا أن ندرك أن استخدام الطفل للكلمة ليس مؤشرا دقيقا على فهمه للكلمة (ونعني بالفهم هنا القدرة على تعريف الشيء تعريفا من النوع الذي يستخدمه الكبار ويتقبلونه) . فقد يستعمل طفل في الخامسة من عمره كلمة « فلوس » بمعناها المجرد لأنه يدرك أن الأشياء التي تسمى « قروشاً وشلنات وريالات » هي أفراد أو وحدات مادية تندرج في صنف الفلوس . وقد يستعمل طفل ثان كلمة الفلوس ، ولا يقصد بها إلا القروش ، لأن هذا هو السياق الوحيد الذي يفهم فيه هذه الكلمة . ذلك لأنه كثيرا ما تقوم بعض الأمهات باستخدام كلمات مجردة بدلا من الكلمات المادية الملموسة في الحديث عن بعض الأشياء مع الأطفال في سن الثالثة . فقد

نقول أم لطفها مثلا « استعمى الفضية عندما تأكل » . وعندئذ وفي هذا السياق قد تشير كلمة فضية الى ملعقة معينة . ثم ان الطفل لو قال في اليوم التالي « أعطنى فضيتى » لجاز لنا ان نستنتج من هذا انه لا يستخدم الكلمة بمعناها الجرد .

والتطور في نمو المفاهيم يقاس بعدد المفاهيم المجردة التى يكتسب الطفل أسماء لها ، والتى يمكنه ان يسمى الأنواع أو الأصناف التى تتدرج تحتها . ذلك انه فيما بين سن الثالثة والرابعة ، تتحدد المفاهيم عادة بما لها من أفعال أو تصرفات أو وظائف (من قبيل الكلاب أشياء تنبح ، والأبقار أشياء تزودنا بالحليب ، والنار شيء يحرقك) لكنه ببداية دخول المدرسة ، يشرع الأطفال في تعريف الأشياء أو تحديد مفاهيمها على أساس من الأسماء المجردة (الكلب هو أحد الحيوانات) أو على أساس الخصائص الوصفية (النار حارة وحمراء) .

وبالاختصار نقول ان نمو نظام اللغة يتضمن تعلم الأمور الآتية :

- ١ - الحالات أو الأشياء المحددة التى ينطبق عليها استخدام اللفظ .
- ٢ - الجنس العام (الذى هو أكثر تجريداً) الذى تنتمى اليه الكلمة .
- ٣ - الخصائص النحوية للكلمة (أى المكان الذى تنتمى اليه فى الكلام المكتوب أو المنطوق) وأخيراً ، ٤ - الخصائص الوصفية للأشياء أو الوقائع . وكل هذه الجوانب من اللغة نكتسب خلال سنوات ما قبل الدراسة بمعدل سريع للغاية .

التعميم القائم على التوسط Mediated generalization

بعد أن يمضى الطفل فى اكتساب الكلمات المجردة ، نجده قد بدأ فى تصنيف الأشياء والوقائع وفى الاستجابة لها على أساس من الاسم المجرد الذى يطلقه عليها . وهذه التسميات المجردة تصبح محور الارتكاز بالنسبة لعملية التعميم التى تنطوى على التوسط (pivotal point mediated) والتى وصفناها فى الفصل الخامس . وفى التعميم القائم على التوسط ، يستخدم الطفل نفس التسمية (label) لاثنتين أو أكثر من الأشياء ، وبالتالي يبدأ فى معاملتها كلها معاملة واحدة . مثال ذلك ان طفل الرابعة يكون قد تعلم استخدام الكلمة المجردة « حلوى أو بونبونى » لبعض المنبهات المعينة ولأن كلمة حلوى ترمز الى شيء صالح للأكل فانه يكون على أهبة أن يسلك سلوكاً يمكننا التنبؤ به بازاء كل الأشياء التى يسميها بالحلوى . بحيث انه لو أخرج أحد الكبار من جيبه شيئاً جديداً لم يشاهده الطفل من قبل وقال له « هاك بعض الحلوى » ، لقام الطفل بنقل السلوك الذى تعلم الاستجابة به لكلمة حلوى الى هذا المنبه أو المثير الجديد . وكان اكبر

الاحتمال أنه سيمد يده الى هذا الشيء الجديد ليدفعه في فمه . فالتعميم القائم على التوسط اذن أمر توافقي في العادة ، أمر يسمح للطفل بأن يسلك سلوكا ملائما للمواقف الجديدة عند أول التقائه بها .

لكن التعميم القائم على التوسط قد يكون غير توافقي في بعض الاحيان . خذ لذلك مثلاً ، أن الطفلة في سن الخامسة اذا تعلمت التسمية « ولد » عمدت الى استخدامها مع مجموعة شتى من الأفراد يتشابهون في أمور من بينها طريقة قص الشعر ونوع الملابس . ثم لتفرض أن هذه الطفلة اتصلت ، فيمن اتصلت بهم من الأولاد لأول مرة ، بولد شديد العدوانية نحوها يدعى عباس حمزه (Johnny Smith) عندئذ نتوقع أن تتعلم الطفلة تجنب ع.ح. وأن تتعلم الشعور بالقلق في حضوره ثم أن استجابات القلق والتجنب المرتبط بهذا الولد بالذات قد تتحول فترتبط بصنف الأشياء التي تنطبق عليها كلمة ولد . وهذا يحدث لأن الأبوين كثيراً ما يقولان للطفل « ابتعد عن هذا الولد مادام يؤذيك » ولأن الطفلة كثيراً ما تعود الى أمها لتبلغها بأن « الولد جارنا ضربني » ثم أن الطفلة الصغيرة اذا لاقت من بعد ذلك ولداً جديداً وليكن أحمد خليل . بات من المحتمل أن تستثار استجابات القلق والخشية مرة ثانية . وعندئذ لا تكون الخشية مرتكزة على شيء قام به الولد الجديد . وإنما نقول ان سلوك التجنب قد وقع لأن الطفلة قد أطلقت التسمية « ولد » على هذا المثير الجديد وهو أحمد خليل . (Bobby Jones) أعنى أن الطفل يتعلم استجابات لتصنيفاته للعالم ، ويسلك بحسب المعنى الذي يربطه بهذه الأصناف اللغوية . وأن هذه التسميات المبكرة ليست أمورا طيارة عابرة ، وإنما هي ذات أثر توجيهي في مستقبل سلوك الطفل .

حسن وردى بوصفهما تسميات لغوية :

استخدام الطفل للكلمات المجردة « حسن » و « ردى » يعتمد على عاملين اثنين على الأقل : أولهما ما اذا كان هذا الشيء أو الواقعة تسبب اللذة أو الألم ، وثانيهما ما اذا كان هذا الشيء أو الواقعة أمرا يشجع عليه المجتمع أو ينهى عنه ويحرمه . أضف الى ذلك أن طفل ما قبل المدرسة يكون لديه مفهوم على درجة من الوضوح عن السلوك الطيب والسلوك الردى . فقد قامت الباحثة رادكة (Radke) بسؤال مجموعة من الأطفال عن الطفل الطيب والطفل الردى (37) فحصلت على اجابات يلخصها الجدول رقم ١ .

فمن السوء عصيان الأم ، وايداء الناس وتدمير الأشياء ، على حين أن العطف على الآخرين ومساعدتهم أمور حسنة . كذلك التسبب في

جدول رقم ١

معايير السلوك الحسن والسيء عند الأطفال

النسبة المئوية للاستجابات			السلوك السيء
الجميع	أولاد	بنات	
١٨	٧	٢٨	- لا يفعل ما تأمره به أمه
٦,٥	١٤	صفر	- لا يفعل ما يأمره به الآخرون
			- يقوم بأعمال عنف صريح (مثل
			البصق أو الخدش أو الخطف أو
			الضرب أو كسر زجاج النوافذ
٥١	٥٥	٤٧	وقذف الطين ، وهكذا)
			- يبكي وينحدر بكلمات سيئة ويظل
١٥	١٧	١٢,٥	غاضبا عابسا غير لطيف
٣	٧	—	- يحزن أمه
٦,٥	صفر	١٢,٥	- متفرقات ولا أدرى
			السلوك الحسن
			يساعد أمه (بنود محددة مثل نفض
			التراب ، والفسيل ، والتنظيف،
٢٩	٤٠	٢٠	والقيام بأعمال منزلية أخرى)
			يرعى أموره الخاصة (كأن يلبس
			ملابسه بنفسه ، ويذهب بنفسه
			الى الحمام ، وأن يرتب لعبه بعد
١٠	٦	١٣	الفراغ منها ، وينظف ما يقوم
			بتلويثه ، وهكذا)
			يلعب (أى يلعب في رفق بعرائسه
١٨	٦	٢٨	والوانه وهكذا)
			يقوم بأعمال لطيفة رقيقة (أى يقوم
٢١	٣٠	١٣	بأعمال طيبة من أجل الناس وهكذا)
			يطيع أمه (أى يفعل ما تأمره به
٧	٦	٨	وهكذا)
			لا يدمر الأشياء أو يكسرها (أى لا يكسر
٣	٣	٣	الاسطوانات الفنائية ونحوها)
			يظل بمنأى عن طريق أمه (أعنى أنه
٤	٦	٣	لا يزعجها ونحو ذلك)
٣	٣	١٢	متفرقات ولا أدرى

إيلاام الآخرين أمر سيء ، على حين أن من الحسن العطف عليهم وتقديم المساعدة لهم . والطفل يسمى الأفعال المناهضة للمجتمع أفعالا سيئة ؛ ولهذا فانه يسمى القائمين بها سيئين كذلك . بحيث أن الطفل اذا لقبته أسرته بأنه « وباء » أو « مخرب » فد بشرع ينظر الى نفسه على أنه سيء وهكذا نستمر عنده فكرة سلبية عن نفسه . والواقع أن فكرة الطفل عن نفسه أو مفهوم الذات عنده ينوقف أساسا على الألقاب اللفظية التي يخلعها الآخرون عليه والتي يخلعها هو على نفسه كذلك . فان هو وصف بالحدق "smart" بدأ يؤمن بذلك وجعل يسلك بوصفه حاذقا في المواقف التي تتحداه . وان هو وصف « بالسوء » جعل يسلك بأساليب تمشي وتنفق مع هذا الوصف . أعنى أنه يعمد عندئذ الى تلقيب نفسه ، بطريقة مضمرة ضمنية غير صريحة ، بالسيء ، وأخذ يتوقع من غيره أن يسلك تجاهه على اعتبار أن السوء من بين خصائصه التي يتصف بها .

مراحل في التواصل اللفوى :

قام بياجيه بدراسات لوظائف اللغة في حياة الطفل من بينها دراسات اهتم فيها بما يحدثه تقدم السن من تغير أو تحول من الكلام المتمركز حول الذات الى الكلام المتمركز حول المجتمع أو المتجه وجهة اجتماعية .

اما في الكلام المتمركز حول الذات ، وعلى حسب بياجيه ، « فان الطفل لا يتحرى معرفة من يتحدث اليه أو ما اذا كان هناك من يستمع له . فهو ينكلم لنفسه أو لانه يلذ له أن يربط شخصا تصادف وجوده بالنشاط الذى يدور عندئذ . . . وهو لا يحاول « أن يضع نفسه في موضع بحيث يراه السامع » . (32) أما الحديث الاجتماعى فعلى خلاف ذلك « يواجه الطفل فيه سامعه ، ويتدبر وجهة نظره ، ويحاول أن يؤثر فيه ، أو أن يتبادل وإياه الأفكار . » (32)

وفي مرحلة التمرکز حول الذات ، التي قد تدوم الى سن الخامسة أو السادسة ، يجد الطفل من الصعب عليه أن يضع نفسه في مكان شخص آخر . فهو لا يستطيع أن يتخذ وجهة نظر طفل أو راشد آخر ، كما إن كلامه يكشف عن قلة اهتمامه بفهم الآخرين له . والأطفال في سن الثانية والنصف قد يبدو عليهم أن أحدهم يتحدث الى الآخر ، ولكن كلامهم لا يكون في الواقع قائما على التبادل . وان أحد المؤلفين ليدكر محادثة بين طفلة في الثالثة والنصف من العمر ورفيق من رفاق اللعب عندها حين التقيا ذات صباح . قالت الأولى « اختى تحتفل اليوم بعيد ميلادها » فأجابت الثانية « لقد بلل كابى الفراش الليلة الماضية » .

وفي دراسة من دراسات بياجيه تمت ملاحظة عشرين طفلا فيما بين سن الثانية وسن الحادية عشرة خلال فترة النشاط الحر في معهد روسو بسويسرا ، كما تم تسجيل كل ما صدر عنهم من تلفظ . فتبين من تحليل هذه البيانات انه كلما نما الأطفال وتقدم بهم العمر ، أصبح حديثهم أقل تمركزا حول الذات وأكثر حفا من الاتجاه الاجتماعي .

ومما لا شك فيه أن مبلغ التمركز حول الذات في أحاديث الأطفال الصفار يتفاوت بحسب الموقف الذي تسجل فيه الاستجابات وبحسب خصائص شخصيات الأطفال الذين نقوم بملاحظتهم . أضف الى ذلك انه « قلما تجاوزت اعلى التقديرات للتمركز حول الذات نسبة ٥ في المائة ، ولذلك فانه لا أساس للتقديرات انحماسية التي يقابلها المرء أحيانا والتي تذهب الى أن التمركز حول الذات أمر يسيطر وينتشر في أحاديث صفار الأطفال كلها » (28, 570) .

والتغير من التمركز حول الذات الى الكلام المتمركز حول المجتمع يعكس الى حد ما تزايد الصفة الاجتماعية عند الطفل . ذلك انه كلما تقدم العمر بالطفل ، أدرك أن الحديث المتجه وجهة اجتماعية يلقي الاثابة عددا أكبر من المرات وبدرجة أقوى ويفرض على الآخرين أن يلتفتوا اليه بخلاف الحديث المتمركز حول الذات الذي قد يشجع الأطفال على النخلى عنه وبذلك يصبح أقل وضوحا وبروزا .

الصعوبات اللغوية في سنوات ما قبل المدرسة :

في خلال سنوات ما قبل المدرسة ، يبدو كثيرا على الطفل انه يجد مشقة في أن يعبر عن نفسه . فتكرار الكلام كثير جدا ، حتى أن الأطفال فيما بين الثانية والخامسة ليكررون على التقريب كلمة من كل أربعة كلمات ينطقونها ، يكررونها بأكملها أو بجزء منها (6,7) . والأولاد أميل الى التكرار من البنات ، كما أن كمية التكرار ، عند الجنسين تتناقص بتقدم العمر . كذلك تبين أن ٨٥ في المائة من كل الأطفال فيما بين الثالثة والرابعة من العمر يبدو عليهم التردد في الكلام (26) .

على أن هذا التردد والترديد (التكرار) يمكن أن يعزى الى المستوى الذي وصله الطفل من حيث نموه اللغوي . ذلك أن الطفل يتبنى لنفسه قائمة مفردات بالسمع بأسرع مما يستطيع أن يستخدمها في كلام متصل ، ولهذا تجده كثيرا ما يضطر الى التريث حتى يوفق بعد الجهد المضني الى الأسلوب الصحيح في التعبير .

ولهذا نقول ان صعوبات الكلام يمكن ان تعد أمرا سويا خلال سنوات ما قبل الدراسة . ولو ان الابوين أصابهم التوتر والاضطراب من كلام طفلهم في هذه المرحلة ، لكان من المحتمل أن يعكسا قلقهما الى الطفل وأن يضعا بذلك أساس أعراض حقة مزمنة من اللجلجة والتهتة . وفي هذا يقول أحد التقاة وهو جونسون ان اللجلجة لا تصبح عرضا مزمنًا عند الأطفال الا بسبب أن بعض الآباء ممن يرتفع عندهم مستوى القلق يصفون أبناءهم باللجلجة . ولكن هناك كتابا آخرين ، وخصوصا الذين ينتحون منحى التحليل النفسى ، يرون فى اللجلجة انعكاسا لتوترات انفعالية أساسية عند الطفل ، وتوترات تتصل عادة بما تتعرض له علاقته بوالديه من صعوبات (4).

وأدلة الأبحاث المسورة تؤيد الفرض القائل بأن الأزمات الانفعالية تزيد من التردد والترديد فى الكلام خلال سنوات ما قبل المدرسة . مثال ذلك ، أن أنواعا كثيرة من الضغوط الموقفية - من قبيل أن يستشار الطفل بما يجرى حوله من نشاط ، أو أن يحاول توجيه نشاط أقرانه أو أن يجتذب اليه الانتباه ، أو أن يضطره المعلم أو المعلمة الى تغيير النشاط الذى هو ينفهم فيه - قد تؤدي الى ازدياد التردد والتوقف فى الكلام (6,7)

لقد استعرضنا من قبل بعض الدراسات التى تبحث فى تأثير الصلة بين الطفل والوالدين على نموه اللغوى المبكر . والآن نقول ان هناك أدلة اكلينيكية تثبت أن صعوبات الكلام وخصوصا اللجلجة والتهتة ، خلال سنوات ما قبل المدرسة مرتبطة بتوافق الطفل الاجتماعى والانفعالى .

« بدأ الولد الصغير حين عادت أمه الى البيت بمولودة جديدة من المستشفى . وهو لم يكن يبدى غيرته من هذه الأخت الصغرى صراحة ، كما أنه لم يحاول مطلقا أن يضربها أو أن يقرصها .. وإنما كان يبدو عليه قلة الراحة وعدم الاستقرار . كذلك بدأت طفلة فى الثانية والنصف من عمرها التهتة حين هجرت الخادم الأسرة بعد أن ظلت معها فترة طويلة وحلت خادمة أخرى محلها . ثم تكونت بين الطفلة والخادم الجديدة أواصر الصداقة بعد أسبوعين ، فزالت التهتة مؤقتا . ثم انتقلت الأسرة الى منزل جديد فأحست الطفلة بالغربة والحنين وعادت الى التهتة فترة من الوقت ، واستدعى الأب للتجنيد بعد ذلك بشهرين فاستاءت الأسرة لذلك واستأنفت البنت التهتة . كذلك تقرر الأمهات أن التهتة عند أطفالهن تزداد سوءا حين تكون الأمهات أنفسهن على شئ من التوتر . وفى رأى أن الأطفال الذين نشغلهم لفترة أطول من اللازم من النهار

بالحديث اليهم وسرد القصص عليهم ومطالبتهم هم أيضا بالحديث والتسميع من قبيل التفاخر والتباهى بهم بكونون أكثر تعرضا للتهته من غيرهم . كما أن التهته قد تحدث وتقع حين يقرر الأب أن يتحول الى شيء أكثر من الصرامة في تربيته وتهذيبه لولده » . (42,273).

ولحسن الحظ أن الغالبية العظمى من الأطفال الذين يتهتهون فيما بين الثانية والثالثة والرابعة من العمر يسبون عن طوق هذه التهته في غضون شهور قلائل . ومن واجب الآباء أن يبحثوا عن مصادر هذا الاضطراب عند الطفل ما دامت صعوبات الكلام ترجع الى الأمزات الانفعالية في الظاهر . كما أن قلق الأبوين من التهته ومحاولاتهم التي يشتطون فيها لحمل الطفل على تصحيح كلامه قد لا تفيد في شيء الا بتعقيد المشكلة .

« لو رأيت أنك تحمله على أن يتحدث أكثر مما ينبغي فاقلع عن ذلك . العبي معه « بعمل » الأشياء بدلا من دوام التحدث عنها . هل تتاح له الفرصة الكافية للعب مع الأطفال الآخرين الذين يرتاح لهم ؟ هل عنده ما يكفي من اللعب والأدوات خارج الدار وفي داخله ، بحيث يتمكن من أن يبتدع بنفسه الألعاب ومن غير أن يتعرض لمن يسيطر عليه ويتحكم فيه . لا أقصد أنا أن من واجبك أن تتجاهليه أو تعزليه ، وإنما أقصد من ذلك أن تستشعري الاطمئنان عند وجودك معه وأن تسمحى له بالمبادرة . وأن تحدث اليه فامنحيه انتباهك حتى لا يسبب به الغضب . وان تحدث اليك فامنحيه انتباهك حتى لا يسبب به الغضب وان استبدت به الغيرة الى حد يضايقه ، ففكري ، لعل في ميسورك أن تجنبه الغيرة . والتهته تظل في معظم الحالات عددا من الشهور تزيد فيها وتنقص ، فلا تتوقعي زوالها مباشرة ، وإنما اقنعي بالتقدم التدريجي البطيء . (42,274)

نمو الادراك الحسى :

يقصد بالادراك الحسى قيام الفرد بتنظيم أو تفسير أو تصنيف لما يرى أو يسمع أو يلمس أو يشم أو يشعر به . ومن شأن التنظيمات الأولية والتفسيرات المبدئية أن تتغير بسبب التعلم ، لهذا نرى عددا من التغيرات الهامة تطرا على الادراك الحسى كلما تطور نمو الطفل وتقدم .

التمايز في الادراك البصرى :

الطريقة التي ينظم بها الطفل ما يراه ويبصره هي من بين العمليات الأولية التي تتعرض للتغير . مثال ذلك أن طفل الخامسة يدرك المثيرات التي يتألف منها المطبخ العادى بوصفها طائفة من الأشياء المنفصلة (حوض،

موقد ، مائدة ، كرسي ، نلاجة) . لكن الطفل في عامه الأول لا يكون قد مايز (أو فصل) هذه العناصر المنفصلة ، ويدرك المطبخ ، الى حد كبير ، بوصفه مزيجاً من ألوان وأشكال مختلفة . والفرق بين الطفلين يوضح مبدأ هاماً من مبادئ النمو في الإدراك الحسي ونعني به : أنه كلما تقدم العمر بالطفل أخذ بميل الى التمييز بين المثيرات بعضها من بعض في بيئته .

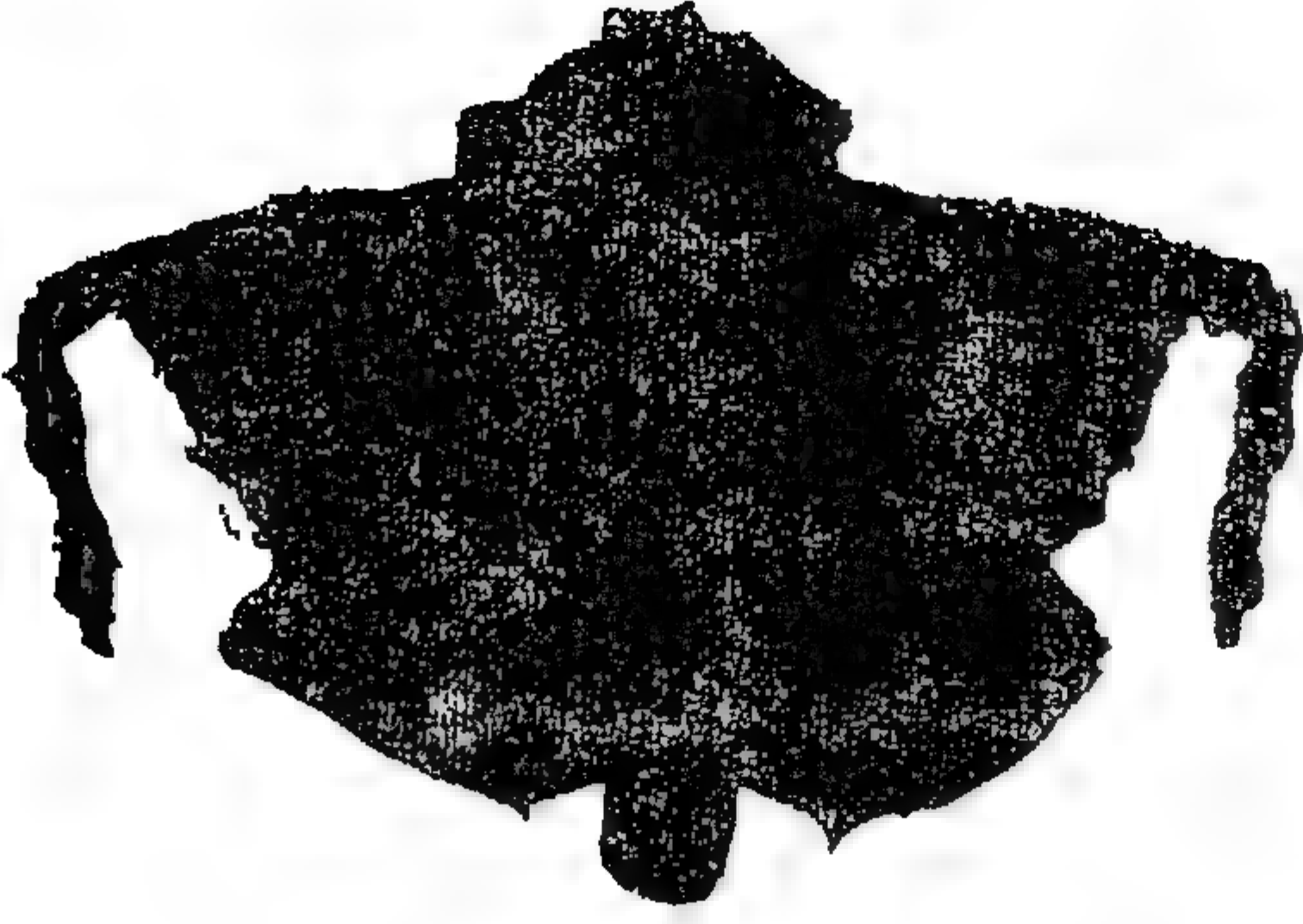
التمايز المكتسب : Acquired Distinctiveness

ومما يسهل ادراك الأشياء بوصفها وحدات مستقلة أن كلا من هذه الأشياء يطلق عليه اسم مختلف . اعني أن الحوض والموقد منسابهان في البياض واللمعان ولكن الطفل يدركهما مستقلين بسبب أن كلا منهما يحمل اسماً يختلف عن الآخر . وهكذا نصل الى مبدأ ثان من مبادئ النمو في الإدراك الحسي . وهو ينص على أن المثيرات يزداد حفظها من التمايز اذا أطلق على كل منها اسم خاص به . فالطفل اذا تعلم الكلمات « أحمر » و « بمبي » ، ازداد احتمال قدرته على ملاحظة (أو ادراك) الفروق بين المواد الحمراء والبمبية أو بين ألوان غروب الشمس المختلفة . وعن طريق التعلم ترتبط الأسماء بالجوانب المتميزة من الخبرة الحسية . كما أن عملية التعلم هذه تعد الطفل وتهيئه للالتفات الى الخصائص التي تشير اليها التسميات . ثم ان هذان المبدأان الأساسيان من مبادئ تطور الادراك الحسي - ونعني بهما تمايز المثيرات وارتباط تسميات لغوية بالمثيرات المعينة - يرتبطان بثلاثة عمليات ادراكية تنشأ خلال سنوات ما قبل الدراسة وأوائل سنوات الدراسة :

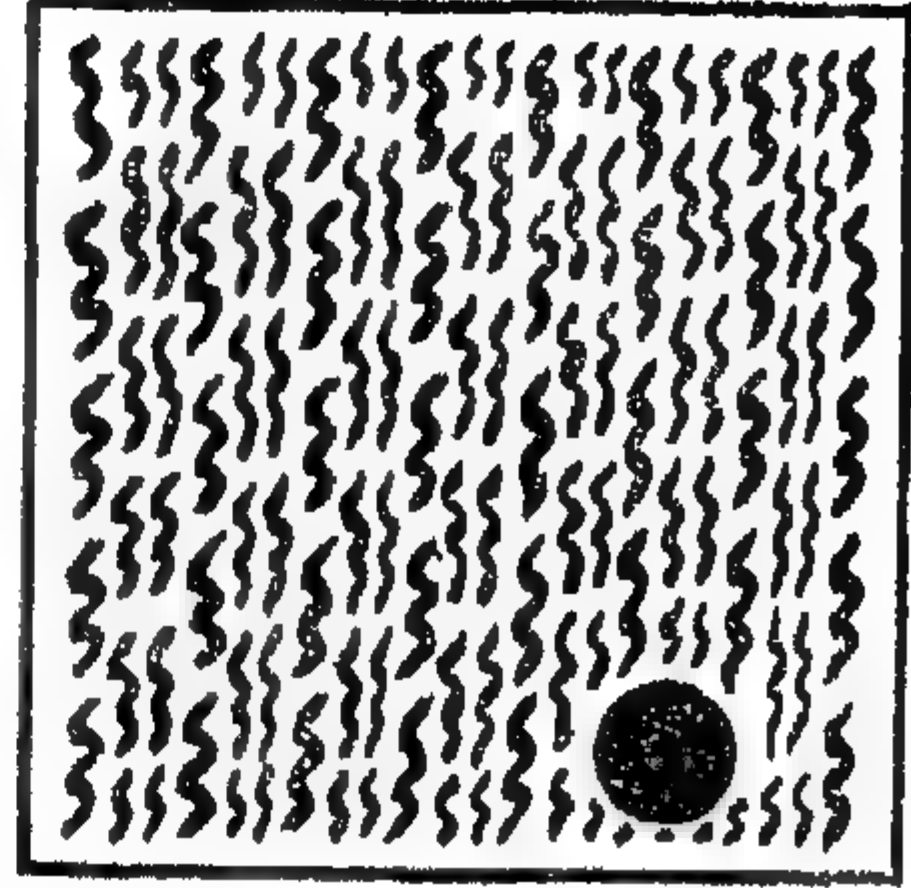
ادراك الكل والأجزاء :

الطفل في الثالثة من العمر يميل الى الاستجابة للمثير الكامل لا الى تسمية أجزائه المنفصلة . وهذا يصدق أكثر ما يصدق بالنسبة للمثيرات غير المألوفة والمثيرات التي لا معنى لها . ولهذا فائناً حين نطلع طفل الرابعة على التصميم المائل في الشكل رقم ١٨ ونسأله أن يصف ما يراه ، كان من المحتمل أن يجيب « صندوق به خطوط » أو « تصميم » ، أما طفل السابعة فان الاحتمال أكبر في أنه سيذكر الدائرة السوداء فيقول « هناك دائرة سوداء وعدد من الخيوط » أو « هذا تصميم به ثقب أسود عند أسفله » .

أما ان كان المثير بقعة حبر غامضة ، فان طفل الخامسة يكون أميل الى الالتفات الى الكل وإلى تجاهل أجزاء المثير . ولهذا فقد يقول طفل



شكل رقم (١٩)



شكل رقم (١٨)

الرابعة استجابة لبقعة الحبر المبينة في شكل ١٩ « وسخ » أو « صخرة » أو « حبر » . على حين أن طفل الشاملة يكون أميل الى أن يقول « فراشة ذات أجنحة ورأس » أو « رجل له ذراعان وبدون أقدام » . أى أن الطفل الأكبر سنا يلتفت الى الأجزاء المكونة للمشير ويطلق عليها الأسماء الى درجة أكبر مما يفعل الطفل الأصغر سنا .

ومن الطبيعى ، أن الطفل اذ لم يكن قد تعلم الكلمة التى تدل على المشير بأكمله ، وانما تعلم الأسماء الدالة على الأجزاء ، فانه يعتمد حينئذ الى تسمية أجزاء المشير . مثال ذلك أن الطفل فى الرابعة اذا طلب اليه أن يصف منظرا طبيعيا فى مقدمته أشجار وأبقار فانه قد يقول : « أشجار ، أبقار ، كلاً » لأنه لم يتعلم بعد الكلمات من قبيل « منظر طبيعى » أو « بيئة ريفية » ، ولأن الأشجار والأبقار لها أهميتها بالنسبة له . ونحن نستطيع هنا أن نصوغ قاعدة مبدئية بخصوص ادراك الطفل وتصنيفاته خلال الفترة من ٤ الى ٧ سنوات من العمر . ان كانت الأجزاء الداخلية للمشير غير متميزة (كما هو الحال فى بقع الحبر) ، كان الطفل الأكبر سنا أكثر ميلا من الطفل الأصغر الى التمييز بين أجزاء المشير ، وبالإضافة الى ذلك ، نجد أن الطفل الأصغر يكون أكثر ميلا من الطفل الأكبر الى تسمية الكل بدلا من الأجزاء اذا كان لدى الطفل الأصغر اسم شائع يطلقه على المشير بأكمله ، حتى وان كانت الأجزاء الداخلية للمشير واضحة مفصلة متميزة . ولا يعتمد الطفل الأصغر الى تسمية الأجزاء بدلا من الكليات الا ان كان من الصعب عليه ايجاد اسم للكل ولم يكن من الصعب عليه تسمية الأجزاء .

على أن ميل الطفل الصغير الى الاستجابة للمشير بأكمله بدلا من

الاستجابة لأجزائه ، نقول ان هذا الميل يعطل من قدرة الطفل على ان يلاحظ التغيرات التي تحدث بالأجزاء الداخلية من المثير (38). فقد عرضت على مجموعة من الأطفال عدة أشكال لم يرسم فيها الا الخطوط الخارجية فقط ، ثم صارت تعرض عليهم بعد ذلك عدة مرات بعد أن تضاف اليها تفاصيل داخلية ويطلب اليهم في كل مرة أن يحددوا ما أضيف الى الشكل من تفاصيل داخلية . وتبين من هذا أن الأطفال الأصغر سناً (سن ٤) كانوا أقل مستوى من أطفال التمانية في التعرف على التفاصيل التي أضيفت الى الصورة . وأن الطفل كلما تقدم به العمر ، ازداد قدرة على الالتفات الى الكل والأجزاء (38) . ولأن أكثر إشكالات تتطلب في حلها فصل الأجزاء وتمييزها عن الكل ، نجد الطفل الصغير غير مهياً أو معد لحل المواقف المشككة .

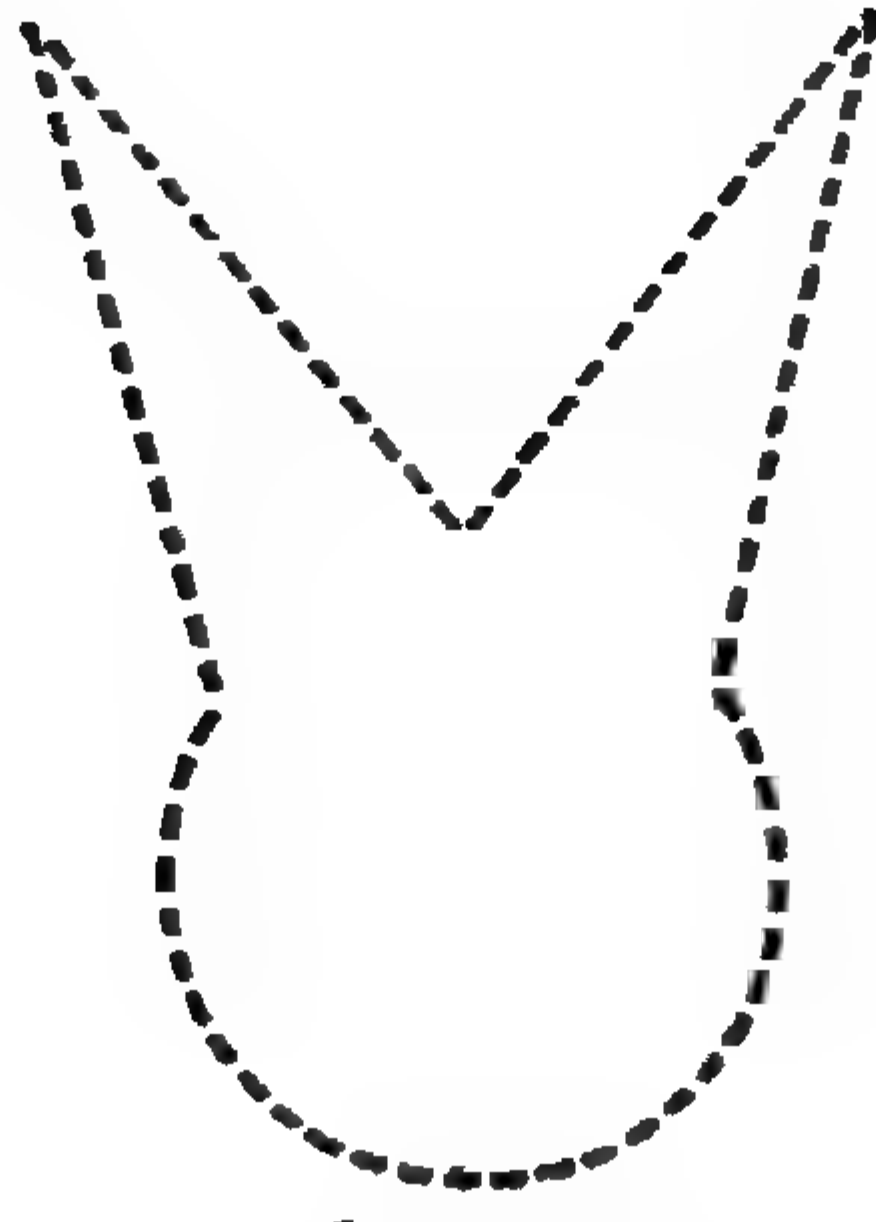
ادراك الاتجاه المكاني :

الطفل الصغير يعجز عادة عن الالتفات الى الاتجاه المكاني للأشياء . أعني أنه يتجاهل غالباً ما اذا كانت الأشياء متجهة الى اليسار أو الى اليمين ، الى أعلا أو لى أسفل . أي أن الأطفال الصغار يجدون بعض الصعوبة في التفريق بين هذا الشكل ∇ وهذا الشكل \triangle (أي أننا ان جعلنا نشيب الطفل على اختيار شكل بعينه منهما ، نراه يخلط بينهما ويسلك وكأنه يسوى بين الشكلين ولا يرى فرقاً بين الواحد والآخر) أضف الى ذلك أن بعض الأطفال في سن الخامسة يجدون صعوبة بالغة في الكشف عن الفرق بين الشكل وصورته في المرآة (مثل الفرق بين ٢ ، ٦ والفرق بين ٣ ، ٤) .

وبتقدم العمر فقط يصل الطفل الى مرحلة يعد عندها الاتجاه المكاني للأشياء أمراً له أهميته . ولعل هذا التقدم يرجع ، بصفة جزئية ، الى تعلم الطفل التسميات من قبيل « يمين » و « يسار » و « أعلى » و « أسفل » ، وبالتالي الى تعلم الالتفات الى هذه الجوانب من البيئة .

كمية المعلومات اللازمة من أجل التعرف :

لو قارنا الطفل في الرابعة بغيره من الأطفال الكبار أو المراهقين لوجدناه يحتاج الى عدد أكبر من الإشارات (clues) من أجل أن يتعرف على الشيء (54) ومعنى هذا أن طفل العاشرة أن عرضنا عليه سلسلة من النقاط كالتي تبدو في شكل رقم (٢٠) ، تمكن من ادراكها على أنها وجه أرنب . لكن طفل الرابعة يكون في حاجة الى عدد أكبر بكثير من النقاط تملأ بها الفجوات من قبل أن يتعرف على أن الشكل يشبه الأرنب . وكلما تقدم العمر ، قلت حاجة الطفل الى معونة المثير من أجل أن يتعرف على الأشياء المألوفة .



شكل رقم (٢٠)

بل الواقع أن الطفل الصغير يكون بحاجة الى قدر أعظم من المعلومات الإضافية من أجل أن يصل الى النتيجة الإدراكية التي يصل اليها الطفل الأكبر بقدر أقل من المعلومات .

هذه هي بعض العمليات الإدراكية التي تتطور وتنشأ خلال فترة ما قبل المدرسة والسنوات الأولى من المرحلة المدرسية . على أننا لا نجد في الأدب النفسي الا الشيء القليل عن ادراك الأصوات واللمس والشم بسبب أن معظم الأبحاث تضمنت الادراك البصري . لكننا نستطيع مع ذلك أن نفترض أن هناك تغيرات مماثلة تحدث في الجوانب الحسية الأخرى . أعني أن الطفل يتعلم كيف ينصرف في مجرى الكلام على الكلمات المنفصلة المستقلة . فلو أن الأم كانت ندعو الرضيع في الأسرة « الولد سمير » لوجدنا أن طفل الرابعة يسلك وكان هاتين الكلمتين كلمة واحدة ، ولوسألناه عن اسم أخيه الصغير لأجاب « الولد سمير » . ثم اذا تقدم به العمر ، أدرك أن هذا النمط الصوتي يتألف من وحدتين صوتيتين منفصلتين .

ولابد من أن يتضح هنا أن ما يدركه الطفل ادراكا حسيا (أو يخبره عن طريق المعلومات الحسية) يرتبط ارتباطا كبيرا بالأسماء أو التسميات اللغوية التي يكون قد اكتسبها . بل الواقع أن بعض علماء الاجتماع يؤمنون بأن اللغة السائدة في حضارة ما يكون لها أثر قوى في الطريقة التي يخبر بها الشخص عالمه . من ذلك أنك عند الاسكيمو عدة كلمات لوصف الجليد (وهل هو يتألف من قطع كبيرة مبتلة أو أجزاء صغيرة على هيئة المسحوق) ، وهذه الكلمات المحددة المعينة هي التي تؤدي بطفل الاسكيمو الى أن يدرك هذه الجوانب المختلفة من الجليد ، على حين أن الأطفال الأمريكيين لا يرون الا نوعا واحدا من الثلج أو الجليد .

الواقع اذن أن الخط الفاصل بين الادراك الحسى والادراك الكلى (conceptual) خط دقيق رقيق . وأن كثيرا من استجابات الطفل - بل وبعض الراشدين - للخبرات تحكمها التسميات اللغوية التى تطلق على هذه الخبرات .

تطور النمو العقلى :

إذا كان من الأمور الاصطناعية أن تفصل بين نمو الادراك الحسى والنمو اللغوى (أى فى المدركات الكلية) ، فإنه لمن الأمور الاصطناعية أيضا أن تفصل السلوك الادراكى واللغوى عن النمو العقلى عموما . ذلك أن الادراك الحسى وادراك المفاهيم عناصر أساسية من كل نشاط عقلى . والقدرة العقلية تعرف بصفة عامة بأنها القدرة على التوافق مع البيئة ، كما أن النمو العقلى يتميز بأمور هى : ١ - اكتساب اللغة والمهارات العددية والقواعد التى تنظم استعمال هذه الرموز . ٢ - ازدياد القدرة على التذكر ٣ - تمايز الخبرة الحسية . و٤ - تعلم قواعد المنطق وكيفية استخدامها فى حل المشكلات بالتفكير الاستدلالى . أن هناك بالطبع عدة مبادئ معينة تصف جوانب محددة من النمو العقلى (منها مثلا أن الادراك الحسى والمفاهيم عند الطفل تصبح أقل كلية وأكثر تمايزا بتقدم العمر ، ومنها كذلك أن لغة الطفل تزداد حطا من التجريد بتقدم العمر) ؛ ولكننا لا نجد نظرية شاملة تفسر لنا معظم التغيرات التى تطرأ بالنمو على النشاط العقلى عند الطفل . وقد قام جان بياجيه - كما أسلفنا - بأوسع بحث وأكثره تنويرا للعمليات المفصلة التى ينطوى عليها النشاط العقلى . وفيما يلى نستعرض بعض الأفكار الرئيسية التى وردت فى نظريته (22, 32, 33, 34, 35, 36)

الامتصاص فى مقابل المواءمة :

Assimilation versus Accomodation

السلوك العقلى - عند بياجيه - نوع من توافق الفرد لبيئته . وهذا التوافق هو نتيجة للتفاعل الذى يحدث بين عمليتين هما الامتصاص والمواءمة accomodation أما الامتصاص فيشير الى ما يحدث حقا من أن الطفل يربط ما يدركه ادراكا حسيا بما لديه بالفعل من معرفة وفهم . وفى عملية الامتصاص يحاول الفرد أن يستبقى فهمه الحالى للعالم سليما لا يمس ، حتى وإن أدى ذلك الى تسويه الادراكات الحسية الجديدة أو الى تشويه المعرفة الجديدة من أجل أن تتلاءم تماما مع نظريته الحالية الى العالم أو فكرته الحاضرة عنه . ومن الأمثلة على الامتصاص تفسير الطفل للمثير الجديد من قبيل السنجاب الطائر . فإن كان الطفل قد فهم أن الأشياء التى تطير تكون من صنف الطيور ، نجده يدرك السنجاب

بوصفه أقرب في النسل إلى الطيور مما هو في واقع الأمر ، ويعده طائرا . فهو قد يعجز عن ملاحظة أن هذا الحيوان ليس له أجنحة وأن جسمه ليس مغطى بالريش ، وأن له أربعة أرجل . وهذه التشوهات في عملية الإدراك الحسي تحدث حين يقوم الطفل بامتصاص السنجاب الطائر في « الطيور » .

ومن الامتنصاص الذي يحدث على مستوى أكثر تعقيدا أن الطفل الذي يشهد كلبا يعض طفلا لأول مرة قد يقوم بتشويه هذا المشهد فيفسره لنفسه على أن الكلب يلعب الطفل في ود ومحبة . وذلك لأن إدراك الكلب وهو يعض الطفل لا يتناسب (أى ليست متفقة) مع مفاهيم الطفل عن الكلاب وعلاقاتها بالناس .

وأما المواءمة فهي عكس امتصاص . إذ في المواءمة يقوم الطفل بتعديل مفاهيمه حتى توافق وتوائم الإدراكات الحسيلة الجديدة . أعنى أن المثير في هذه الحالة لا يتعرض إلا لأقل قدر من التشويه ، بسبب أن الشخص يستخدم إطاره المرجعي reference system ليجعله متفقا منسقا مع الواقع الخارجى . ونضرب لذلك المثل فنقول أن طفل الرابعة ، الذي يتوقع أن يرى البنات وقد ارتدين « الجونيلات » والأولاد مرتدين « البنطلون » ، لو رأى طفلا شعره طويل يرتدى بنطالونا ويلعب بالعروسة أو الدمية ، فإنه يعمد إلى « المواءمة » مع المثير وإلى إدراك هذا المثير على أنه بنت ، أى أنه يغير بهذا من مفهومه عن العالم حتى يتضمن هذه الخبرة الجديدة . كما أن من أوضح الأمثلة على المواءمة ما يحدث حين يقلد الطفل بكل أمانة وإخلاص سلوك والده . فالطفل هنا يحاول أن يدرك ساوك شخص آخر بأقصى دقة ممكنة ويغير من سلوكه هو حتى يطابق سلوك شخص آخر . والامتصاص والمواءمة عنصران قائمان في كل الخبرات الحسية والسلوك المتسم بالذكاء . كما أن هناك دائما نوعا من الاتزان بين كل من العمليتين .

مراحل السلوك العقلى عند بياجيه :

يذهب بياجيه — كما لاحظنا في الفصل الرابع — إلى أن هناك مرحلتين أساسيتين من مراحل النمو العقلى : المرحلة الحسية الحركية من سن صفر إلى الثانية ومرحلة الذكاء المتصل بالمفاهيم والمدرجات الكلية وتمتد من العام الثانى إلى الرشد والتضوج . وهذه المرحلة الثانية (مرحلة الذكاء المتصل بالمفاهيم والمدرجات الكلية) تنقسم بدورها إلى أربعة مراحل تطور فرعية هي : مرحلة ما قبل المفاهيم preconceptual (من سن ٢ — ٤) ومرحلة الحدس intuitive (من سن ٤ إلى ٧) ثم مرحلة العمليات المحسوسة [concrete operations] (من عمر ٧ إلى ١١) ومرحلة العمليات

الصورية أو النسكية ، أو مرحلة التفكير الناضج القائم على استخدام المفاهيم أو المدركات الكلية وهي تبدأ عند سن الحادية عشرة تقريبا (22).

على أن النشاط الرمزي يكون قليلا جدا في مرحلة الذكاء الحسي الحركي (أى من صفر الى ٢) . فالطفل يستجيب في البداية لكل شيء على أساس خصائصه الفيزيائية لا على أساس معناه الرمزي . مثال ذلك أن مصاصة الرضيع nipple تكون بالنسبة له شيئا له لون معين وشكل محدد ، بدلا من أن يقوم بإدراكها على أنها رمز للطعام . وعلى الرغم من أن الطفل قد يتعلم أن يقوم بحركات امتصاص استباقية عند رؤية المصاصة وقبل أن يبلغ شهره السادس ، إلا أننا لا نجد سببا واحدا يحملنا على الاعتقاد بأن الطفل قد استخدم اسما رمزيا أو صورة رمزية لهذا المثير .

وأما مرحلة التفكير - قبل - المفاهيم ، فتحدد بداية النشاط الرمزي ؛ إذ نجد في هذه المرحلة أن استجابات الطفل لا تكون قائمة على الخصائص الفيزيائية للمثير وحدها ، وإنما تكون - ولأول مرة - قائمة على معنى المثير كذلك . والتغيرات الرئيسية التي تطرأ خلال المراحل التالية عند بياجه تتركز في أن الطفل يزداد ويزداد قدرة على أن يتناول مشاكله من خلال الرموز والفكر . وكلما تقدم بالطفل العمر ، وجدنا أن استجاباته لا تملأها خبراته الحسية الحاضرة المباشرة ، بقدر ما تملأها أمثالاته الرمزية عن المواقف - أي بقدر ما تملأها التسميات التي يطلقها على الأشياء والوقائع .

وخلال مرحلة « التفكير - قبل - المفاهيم » ، تبدأ المثيرات تكتسب معاني ، ويستخدم الطفل المثيرات لترمز إلى أشياء أخرى أو لتقوم مقامها . فالبنت تستطيع أن تسلك بازاء العروسة وكأنها طفل ، وبازاء العصا وكأنها بندقية . أي أن الأشياء في هذا العالم تصبح الآن بمثابة عناصر ممثلة لأصناف من الأشياء .

وفي حوالى سن الرابعة ، تزغ مرحلة أكثر تعقيدا بدرجة قليلة هي مرحلة التفكير الحدسي (intuitive thought) والطفل هنا يبدأ يبنى صوراً أكثر تعقيدا ومفاهيم أكثر تفصيلا . لكن فهم الطفل للمفاهيم أو المدركات الكلية في هذه المرحلة يكون مع ذلك مرتكزا على ما يراه الطفل ويبصره . بل الواقع أن استجابة الطفل للشيء أو فهمه للموقف في هذه المرحلة يكون مرتكزا على جانب حسي هام واحد من المثير . مثال ذلك أنك لو أطلعت الطفل على وعائين أسطوانيين متماثلين في الشكل والحجم وكلاهما ممتلئ إلى منتصفه بالخرز ، لأدرك أن الوعائين يحتويان على

كميتين متساويتين من الخرز . لكنك لو قمت بعد هذا بإفراغ محتويات أحد الوعائين في وعاء آخر أقل عرضا وأكثر طولاً ، أوجدت الطفل في الرابعة يقول عندئذ ان الوعاء الأطول الأرفع يحتوى على عدد أكبر من الخرز من الوعاء الاسطوانى الأول . بل ان بعض الأطفال يعبرون عن هذا لغويا بأن الوعاء الأطول يحتوى على كمية أكبر من الخرز لأنه أطول وأعلى . أى ان فهم الطفل للمفهوم المجرد (كمية أو مقدار) يتوقف الى حد كبير جدا على خاصية حسية معينة من خصائص المثير هى فى هذه الحالة : طول الوعاء أو ارتفاعه . وفى خلال المرحلة الحدسية (intuitive) ، ينظر الطفل الى ارتفاع الوعاء (البرطمان) على أنه مرتبط بكمية الخرز التى يمكن حفظها فيه . كما أنه يبنى استنتاجاته على أساس هذه الخاصية البارزة حسيا . أى كأن الطفل هنا يسوى بالحدس أو البداهة بين طول الوعاء (ارتفاعه) وكمية المادة التى يمكن حفظها فيه ، أى كأن الطفل هنا قد نعلم معادلة منطوقها : طويل (مرتفع) = كبير = أكثر .
more = big = tall

لكنه يحدث عند نقطة تتراوح فيما بين سن الخامسة والسابعة (تتوقف هذه النقطة الزمنية بصفة جزئية على ذكاء الطفل) ان يلتفت الطفل فجأة الى الحقيقة القائلة بأن كمية الخرز تظل ثابتة مهما اختلف الشكل الخارجى للناء الذى يحفظ فيه الخرز . ولو أنك سألت هنا عن السبب الذى من أجله يحتوى الوعاء الطويل الرفيع على نفس كمية الخرز التى يحتويها الوعاء الاسطوانى ، فانه قد يجيب اجابة من قبيل ، « هذا الوعاء أطول حقا ، ولكن هذا الوعاء الآخر أسمن » . وأمثال هذه العبارة التى تصدر عن الطفل انما هى محاولات فجأة من جانبه ليوضح لنا ان الزيادة فى عرض أحد الوعائين يعوض عن الزيادة فى ارتفاع الوعاء الآخر . لكن الطفل يتمكن فى مرحلة تالية من أن يقدم سببا أكثر رقيا لايمانه بأن كلا من الوعائين يحتوى على نفس الكمية من الخرز . فتراه يقول « لو أنك أفرغت الخرز من الوعاء الطويل وأرجعته الى هذا الوعاء (أى الاسطوانى) لوجدته هو نفسه . وهذه عبارة تبين لنا من خلالها ادراك الطفل لحقيقة أن التغير فى الأوعية أمر تعسفى وغير ذى أهمية بالنسبة لكمية المحتويات من الخرز . أى أن الطفل بين لنا هنا أن التغير فى الشكل الخارجى لكمية الخرز أمر يمكن عكسه أو الرجوع عنه بدليل اننا نستطيع العودة الى الموقف الأسمى (أى العودة الى ان يكون لدينا وعاءان اسطوانيان يبدو لنا بالادراك انهما يحتويان على كميتين متساويتين من الخرز) .

والطفل اذا ظل يدرك أن الكمية أو المقدار أمر ثابت لا يمكن تغييره بتغيير شكل الوعاء الذى نضع به هذا المقدار ، كان معنى هذا أنه يبدأ الانتقال الى المرحلة الفكرية التالية - مرحلة العمليات المحسوسة الملموسة .

ونسوق مثالا آخر على عجز الطفل في فترة ما قبل المدرسة عن التحرر في أحكامه من سطوة الإدراك الحسى ، وهو مثال مستمد من دراسة للتمييز بين الأحجام (43) . في هذه الدراسة كانت تقدم للطفل ثلاثة أشياء متفاوتة في الحجم ويثاب على اختياره لأوسطها حجما . وبعد أن تعلم الطفل انتقاء الأشياء متوسطة الحجم ، قدمت إليه ثلاثة مثيرات جديدة مختلفة كثيرا في الحجم عن الثلاثة الأولى التي استخدمت في البداية لتمرينه . فكانت النتيجة أن طفل ما قبل المدرسة لم يقم باختيار الشيء متوسط الحجم في هذه المشكلة الثانية الجديدة وذلك لأنه لم يكن قد أدرك بعد مفهوم « الحجم المتوسط » بغض النظر عن أن لكل مثير معين حجم محدد .

وأما مرحلة العمليات المحسوسة الملموسة ومرحلة العمليات الصورية الشكلية (من سن السابعة وما بعدها) فهما أكثر شبها بتفكير الراشدين . أى أن الطفل حين يصل إلى هاتين المرحلتين يتمكن من التفكير في المشكلات من غير أن تخدعه الخصائص الحسية الهامة للأشياء ومن غير أن يكون بحاجة إلى أن تساعد الأمور المادية المحسوسة الملموسة على التفكير الاستدلالي . أضف إلى ذلك أن منطق الكبار الراشدين يزداد استخدامه والتزامه في المشكلات . وسوف نتحدث بالتفصيل فيما بعد عن هاتين المرحلتين .

وطفل السابعة يختلف تفكيره عن طفل الرابعة فهو يستخدم قواعد جديدة ومفاهيم مختلفة نوعا ما . إذ التفكير لا يتطور كما يتطور طول القامة والوزن اللذين لا يزيدان التطور فيهما عن الزيادة في المقدار بتقدم العمر . وإنما التطور في التفكير أقرب في الشبه إلى التغيرات والتطورات التي تطرأ على رسوم الأطفال التي تختلف خصائصها وسماتها من عمر إلى عمر .

اختبارات الذكاء :

لم يتوصل علماء النفس إلى مقياس معيارى للقدرة العقلية أفضل من اختبارات الذكاء المعيارية ، ولهذا فإنهم يلجأون إلى استخدام درجة الفرد في اختبار الذكاء ، والتي تسمى بنسبة الذكاء ، كهوشر أساسى على « الذكاء » . وأكثر علماء النفس يقررون بأن نسبة الذكاء هذه تتأثر بعدد من العمليات المتنوعة من بينها : القدرات الوراثية للفرد ، ضغط الأبوين على الطفل من أجل النمو العقلى ، والفرص الحضارية المتاحة لتعلم اللغة . ومبلغ ما عند الطفل من دافع إلى الاجادة في موقف الاختبار .

وتكرر ما سبق أن أشرنا اليه فنقول ان اختبارات الذكاء التي تعطى للأطفال الرضع الذين لم يبلغوا السنتين بعد ، تنصب على وظائف تختلف اختلافا كبيرا عن تلك الوظائف التي تمسها اختبارات الذكاء الخاصة بالراشدين . فاختبارات الرضع تتضمن في أساسها مقاييس للنمو الحسي الحركي ، على حين أن اختبارات الذكاء للراشدين تهتم وتؤكد على القدرة اللغوية والتفكير المجرد . ولذلك فقد وجد أن معاملات الارتباط بين اختبارات ذكاء الرضع واختبارات ذكاء الراشدين لا دلالة لها أو أهمية .

ومع ذلك ، فإنه كلما تقدم النمو اللغوي ، أصبح من اليسور أن تتضمن اختبارات الذكاء عددا أكبر من البنود التي تتصل بالقدرة اللغوية وعددا أقل من البنود التي تتصل بالوظائف الحسية الحركية الخاصة . والواقع أن هذا هو ما حدث بالفعل . مثال ذلك أن اختبار ستانفورد بينيه للذكاء (45) ولعله أحسن ما عرف من اختبارات الذكاء لصفار الأطفال ، يزداد احتواؤه على البنود اللغوية كلما ارتقينا في مستويات العمر خلال فترة ما قبل المدرسة وبحسب معايير هذا الاختبار ، الذي يتضمن بنودا لفظية وعملية على السواء ، نجد الطفل العادي يتمكن في الثانية من العمر من أن يضع قطعة خشبية بسيطة في لوحة ذات ثلاثة ثقب ، ومن أن يتعرف على نماذج لأشياء عادية مثل الكوب ببيان فائدتها ، ومن أن يتعرف على الأجزاء الرئيسية من جسم الدمية ؛ ومن أن يكرر رقمين إذا هو استمع إليهما ينطقان معا .

وأما بنود مستوى السنة الرابعة فتتضمن تسمية بعض الصور التي تمثل عدة أشياء مألوفة ، وتسمية الأشياء من الذاكرة ؛ وتمييز الأشكال البصرية مثل المربعات والدوائر والمثلثات ، والتذكر المباشر (أي ترديد) جمل تتألف من تسع أو عشر كلمات ، والإجابة عن بعض الأسئلة التي تنصب على الفهم مثل « لماذا تنبنى البيوت ؟ » . وعند سن الخامسة يتمكن الطفل المتوسط من أن ينقل مربعا ، وأن يبنى مستطيلا من مثلثين قائمي الزاوية ، ومن أن يقوم بتعريف بعض الكلمات مثل « كرة » و « مضرب » ، ومن أن يكمل رسم انسان .

واختبارات الذكاء التي تقدم للأطفال ما قبل المدرسة لو قورنت باختبارات الذكاء للرضع لتبين أنها مثقلة الى حد كبير بأسئلة اللغة ، وأنها أكثر شبها بالاختبارات الموجهة الى الطفولة المتأخرة والرشد . ولذلك نجد أن الدرجات التي يحصل عليها الأفراد في اختبارات الذكاء الخاصة بفترة ما قبل الدراسة تعين بدرجة أكبر على التنبؤ بالذكاء في المستقبل من الدرجات التي يحصلون عليها في فترة الرضاعة (20) .

وقد أجرى في جامعة كاليفورنيا دراسة توجيهية طويلة واسعة ، كانت تعطى للمفحوصين فيها اختبارات الذكاء بين فترة وفترة ابتداء من سن ٢١ شهرا . أما في خلال فترة ما قبل المدرسة فقد استخدم جدول كاليفورنيا لما قبل المدرسة ، وأما اختبار استانفورد بينيه فقد أجرى على كل طفل خلال الطفولة المتأخرة والمراهقة . وفي سن الثامنة عشرة أعطى المفحوصون مقياس وكسلر للذكاء ثلثاشرين . وفي جدول رقم ٢ تتضح معاملات الارتباط بين درجات اختبارات الذكاء في كل من فترة ما قبل المدرسة وعند سن ١٠ وعند سن ١٨ . والجدول يبين كذلك أنه كلما تقدم الأطفال في العمر خلال فترة ما قبل المدرسة ، أصبحت درجاتهم في الاختبار أكثر انبعاثا (أي أنها أصبحت تنبئ بدرجة أكبر) بأدائهم في المستقبل .

جدول رقم ٢ معاملات الارتباط بين الدرجات في
اختبارات الذكاء خلال سنوات ما قبل المدرسة وبين
نسب الذكاء عند سن ١٠ ، سن ١٨

الاعمار	العدد	معامل الارتباط بنسب الذكاء (ستانفورد بينيه) عند سن ١٠	معامل الارتباط بنسب الذكاء (وكسلر) عند سن ١٨
٢	١١٣	٣٧ و	٣١ و
٢,٥	١١٤	٣٦ و	٢٤ و
٣	٢٢٩	٣٦ و	٣٥ و
٣,٥	٢١٥	٥٩ و	٤٢ و
٤	٢١١	٦٦ و	٤٢ و

لكنه ينبغي مع ذلك أن نلاحظ أن معاملات الارتباط هذه وإن كانت ذات دلالة احصائية ، بل ذات قيمة كبيرة في بعض الحالات ، إلا أنها ليست عالية بدرجة يستبعد معها حدوث تغيرات كبيرة في درجات بعض الأفراد مستقبلا . بل الواقع أن درجات ذكاء كثير من الأطفال تتغير تغيرا ملحوظا فيما بين فترة مدرسة الحضانه وفترة الطفولة المتأخرة . كما أن هناك عدة عوامل قد تنتج هذه التغيرات في الأداء العقلي ، وذلك كما سنرى فيما بعد .

كذلك تكشف نتائج دراسة معهد فلس للابحاث عن نفس النمط (41) اعنى أن معامل الارتباط بين نسبتي ذكاء تقدران لطفل واحد عند عمريين

متتالين يتضاءل اذا ازدادت الفترة الزمنية الفاصلة بين (هذين العمرين . مثال ذلك أن معامل الارتباط بين نسب الذكاء عند سن ٣ ، سن ٧ يكون ادنى من معامل الارتباط بين الدرجات عند سن ٣ ، سن ٥) . أضف الى ذلك أنه اذا كانت الفترة الزمنية بين الاختبارين ثابتة ، فان معامل الارتباط بين درجات الذكاء يزداد كلما تقدم الطفل في السن (مثال ذلك أن معامل الارتباط بين نسب الذكاء عند سن ٣ وعند سن ٥ هو ٧٢ و٠ ، على حين أن معامل الارتباط بين نسب الذكاء عند سن ٨ وعند سن ١٠ هو ٩٠ و٠) (41) .

وبصفة عامة ، نجد أن نسب الذكاء التى نحصل عليها خلال سنوات ما قبل المدرسة تكون أكثر تباثا اذا كانت شديدة الانخفاض (أى أقل من ٧٠ مثلا) ، منها اذا كانت متوسطة أو فوق المتوسط . كما أن نسبة الذكاء لا تبلغ بالنسبة لكثير من الأطفال حدا كافيا من الاستقرار يسمح بالتنبؤ الدقيق بأدائهم العقلى فى المستقبل الا بعد سن السادسة . أضف الى ذلك أن بعض الأطفال تظهر عندهم زيادات أو نقصان فى نسب الذكاء خلال سنوات المدرسة الأولى ، وهى ظاهرة سوف نناقشها بالتفصيل فيما بعد .

الظاهر اذن أن اختبارات الذكاء الحالية تقيس أمورا منها اكنساب اللغة وفهم اللفة والتذكر المباشر وتنظيم الادراك الحسى . وأن هذه الامور قد تتأثر بالعوامل الورثية ، ولو أننا لا نزال نجهل العمليات الوراثية المنضمنة بالضبط . كذلك نجد بالرغم من هذا دلائل وبراهين تشير الى أن نسبة الذكاء والتغير فى نسب الذكاء قد يتأثر بأمور منها ١ - تشجيع الأبوين لهذه المهارات ٢ - الفرص المتاحة عند الطفل للاختلاط بكلام الكبار وكتبهم ٣ - مبلغ شدة الدافع عند الطفل الى التمكن من المشكلات العقلية (25, 30, 41) سوف نناقش هذه الظواهر بالتفصيل فى فصول قادمة .

مراجع وقراءات اضافية

1. Bayley, Nancy. Mental growth during the first three years. In R.G. Barker, J.S. Kounin, and H.F. Wright (Eds.), **Child behavior and development**. New York : McGraw-Hill, 1943, 87-105.
2. Bayley, Nancy. Some increasing parent-child similarities during the growth of children. **J. Educ. Psychol.**, 1954, 45, 1-21.
3. Berko, J., & Brown, R. Psycholinguistic research methods. In Mussen, P.H. (Ed.), **Handbook of research methods in child psychology**. New York : Wiley, 1960, 517-557.
4. Buxbaum, E. The role of a second language in the formation of ego and superego. **Psychosom. Quart.**, 1949, 18, 279-289.
5. Davis, D.M. The relation of repetitions in the speech of young children to certain measures of language maturity and situational factors. Part I. **J. Speech Disorders**, 1939, 4, 303-318.
6. Davis, D.M. The relation of repetitions in the speech of young children to certain measures of language maturity and situational factors. Part II. **J. Speech Disorders**, 1940, 5, 235-241.
7. Davis, D.M. The relation of repetitions in the speech of young children to certain measures of language maturity and situational factors. Part III. **J. Speech Disorders**, 1940, 5, 242-246.
8. Davis, E.A. The development of linguistic skill in twins, singletons with siblings, and only children from age five to ten years. **Inst. Child Welf. Monogr.** (Ser. No. 14). Minneapolis : Univer. of Minn. Press, 1937.
9. Davis, E.A. Mean sentence length compared with long and short sentences as a reliable measure of language development. **Child Developm.**, 1937, 8, 69-79.
10. Davis, E.A. The mental and linguistic superiority of only girls. **Child Developm.**, 1937, 8, 139-143.
11. Day, E.J. The development of language in twins. I. A comparison of twins and single children. **Child Developm.**, 1932, 3, 179-199.
12. Day, E.J. The development of language in twins. II. The development of twins : their resemblances and differences. **Child Developm.**, 1932, 3, 298-316.

13. Garn, S.M. Roentgenogrammetric determinations of body composition. **Hum. Biol.**, 1957, 29, 337-353.
14. Garn, S.M. Fat, body size, and growth in the newborn. **Hum. Biol.**, 1958, 30, 265-280.
15. Gesell, A., Halverson, H.M., Thompson, H., Hg, F.L., Castner, B.M., Ames, L.B., & Amatruda, C.S. **The first five years of life : a guide to the study of the preschool child**. New York : Harper, 1940.
16. Gibson, J.J., & Gibson, Eleanor, J. Perceptual learning : differentiation or enrichment **Psychol. Rev.**, 1955, 62, 32-41.
17. Goldfarb, W. The effects of early institutional care on adolescent personality. **J. exp. Educ.**, 1943, 12, 106-129.
18. Goldfarb, W. Psychological privation in infancy and subsequent adjustment. **Amer. J. Orthopsychiat**, 1945, 15, 247-255.
19. Honzik, M.P. The constancy of mental test performance during the preschool periods. **J. genet. Psychol.**, 1938, 52, 285-302.
20. Honzik, M.P., Macfarlane, J.W., & Allen, L. The stability of mental test performance between two and eighteen years. **J. exp. Educ.**, 1948, 17, 309-324.
21. Hurlock, E.B. **Child development**. New York : McGraw-Hill, 1950.
22. Inhelder, Barbel. & Piaget, J. **The growth of logical thinking**. New York : Basic Books, 1958.
23. Jenkins, J.J., Russell, W.A. An atlas of semantic profiles for 360 words. **Amer. J. Psychol.**, 1958, 71, 688-699.
24. Johnson, W. **People in quandaries : the semantics of personal adjustment**. New York : Harper, 1946.
25. Kagan, J., & Moss, H.A. Parental correlates of child's IQ and height : a cross-validation of the Berkeley Growth Study results. **Child Developm.**, 1959, 30, 325-332.
26. Martin, W.E., & Stendler, C.B. **Child development the process of grow-up in society**. New York : Harcourt Brace, 1953.
27. McCarthy, Dortha. The language development of the preschool child. **Inst. Child Welf. Monogr.** (Ser. No. 4). Minneapolis : Univer. of Minn. Press, 1930.
28. McCarthy, Dortha. Language development in children. In L. Carmichael (Ed.), **Manual of child psychology**. (2nd ed.) New York : Wiley, 1954, 492-630.
29. McCarthy, Dortha. Research in language development :

- retrospect and prospect. **Monogr. soc. Res. Child Developm.**, 1959, Vol. 24, No. 5 (Whole No. 74) 3-24.
30. Moss, H.A., & Kagan, J. Maternal influences on early IQ scores. **Psychol. Rep.** 1958, 9, 655-661.
31. Osgood, C.E., Suci, G.J., & Tannenbaum, P.H. **The measurement of meaning**. Urbana : Univer. Ill. Press, 1957.
32. Piaget, J. **The language and thought of the child**. London : Rutledge and Kegan Paul, 1926.
33. Piaget, J. **The child's conception of the world**. New York : Harcourt Brace, 1929.
34. Piaget, J. **The child's conception of physical causality**. London : Kegan Paul, Trench, Trubner, 1930.
35. Piaget, J. **Play, dreams and imitation in childhood**. New York : Norton, 1951.
36. Piaget, J. **The origins of intelligence in children**. New York : Int. Univ. Press, 1952.
37. Radke, M.J. The relation of parental authority to children's behavior and attitudes. **Inst. Child Welf. Monogr.**, No. 22. Minneapolis : Univer. of Minn. Press, 1946.
38. Schober, G., & Schober, Ada. Uber Bilderkennungs — und Unterscheidung — fahigkeit bei kleinen Kindern. **Beih. Z. angew. Psychol.**, 1919, 19, 94-137.
39. Smith, M.E. An investigation of the development of the sentence and the extent of vocabulary in young children. **Univ. Iowa Stud. Child Welfare**, 1926, 3, No. 5.
40. Smith, M.E. A study of some factors influencing the development of the sentence in preschool children. **J. genet. Psychol.**, 1935, 46, 182-212.
41. Sontag, L.W., Baker, C.T., & Nelson, V.L. Mental growth and personality development : a longitudinal study. **Monogr. soc. Res. Child Developm.**, 1958, 23, No. 68.
42. Spock, B. **The pocket book of baby and child care**. New York : Pocket Books, 1946.
43. Stevenson, H.W., & Bitterman, M.E. The distance effect in the transposition of intermediate size by children. **Amer. J. Psychol.**, 1955, 68, 274-279.
44. Templin, Mildred. Certain language skills in children, their development and inter-relationship. **Inst. Child Welf. Monogr. Series** 1957, No. 26. Minneapolis : Univer. of Minn. Press.

45. Terman, L.M., & Merrill, M.A. **Measuring intelligence : a guide to the administration of the new revised Stanford-Binet tests of intelligence.** Boston : Houghton Mifflin, 1937.
46. Terman, L.M., & Merrill, Maud A. **Stanford-Binet Intelligence Scale.** (3rd ed.) Boston : Houghton Mifflin, 1960.
47. Thompson, H. Physical growth, In L. Carmichael (Ed.), **Manual of child psychology.** (2nd ed.) New York : Wiley. 1954, 292-334.

الفصل التاسع

سنوات ما قبل المدرسة

تطور نمو الشخصية

١ - التعلم الاجتماعي

التنميط الجنسي وبزوغ دوافع جديدة :

ليست هناك مجموعة من الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة إلا وبينهم فروق فردية واضحة في الشخصية وفي السلوك الاجتماعي . وان أيسر الملاحظة العارضة لتمييز بينهم الخجول المنسحب من الجزئء الصاحب والواقع أن الاختلاف البارز في السلوك عند اطفال الخامسة ، اذا ما قورنوا بأطفال الثانية ، يرجع بصفة جزئية الى الاكتساب السريع للعادات الجديدة ، والى تزايد الادراكات الحسية ، وازدياد الاتصال بالبيئة الاجتماعي وادراكها والوعي بها .

والطفل المتوسط حين يتم العامين من عمره يتمكن من المشي وينغمس في تعلم اللغة السائدة في حضارته . كما أن التقدم المستمر الذي يطرأ على التآزر الحركي والادراك الكلي (أو ادراك المفاهيم) خلال سنوات ما قبل المدرسة ، تيسر السبيل لحدوث كثير من التفاوت والتمايز الذي يقع خلال هذه الفترة بين الأطفال من حيث الشخصية .

وفي الفصلين التاليين نوجه اهتمامنا الى بعض التغيرات السلوكية الهامة في سنوات ما قبل المدرسة والى المؤثرات البيئية التي تكمن وراءها .
وأما الفصل الحالي فنناقش فيه اصطناع الطفل لأنواع السلوك التي ترى الحضارة انها مقبولة بالنسبة لمن كانوا من جنسه ، والمحاولات التي يقوم بها الطفل لكي يطبع سلوكه على غرار سلوك والديه . وسوف نناقش كذلك بزوغ بعض أنواع السلوك المتصلة بالاستقلال والعدوان والتمكن (أو الاقتدار والجنس) ، وما يكون للعلاقات العائلية من آثار على قوة هذه الأنواع من السلوك .

التنميط الجنسى

وتقصد به اصطناع المعتقدات والاتجاهات وأوجه النشاط التى تحكم الحضارة (التى ينشأ فيها الطفل) بأنها مناسبة للجنس الذى ينتمى اليه . ذلك أن غالبية أعضاء المدينة القريبة يشتركون فى اعتقاد عام مؤداه أنه لابد وأن يختلف الأولاد عن البنات فى السلوك . على أن هذه المعتقدات المتصلة بأوجه الخلاف قد تكون ضمنية وغير شعورية فى بعض الحالات ، كما أنها قد تكون صريحة يشجع عليها بصفة شعورية وواعية . ومن الطبيعى أن الآباء يتفاوتون فيما بينهم من حيث اتجاهاتهم نحو سمات الشخصية المختلفة وهل هى البقية بالبنين أم بالبنات . ولكنك تجد بصفة عامة أن العدوان البدنى الظاهر ، والسيطرة ، والتمكن فى الرياضة والتحصيل ، والميل الى التنافس ، والاستقلال بنظر اليها بوصفها سمات مطلوبة للأولاد ، على حين أن الاتكالية ، والسلبية ، والوقار الاجتماعى ، والنظام والدقة ، بعض الخصائص التى تعد مطلوبة للبنات .

وأغلب الوالدين يثيرون السلوك الذى يرونه مناسباً لجنس طفلهم ويعاقبون الاستجابات التى يرونها غير مناسبة . أى أنك قد تجد الوالدين يشجعون الولد على « ألا يسكت له إذا ضربه » حين يعتدى عليه أحد رفاقه ، ويعاقبون مثل هذا السلوك العدوانى أن وقع من ابنتهم (62) . فالبنت كثيراً ما يقال لها « أن حدث هذا مرة ثانية فما عليك إلا أن تعودى الى الدار وألا تعودى الى اللعب مع مارى مرة أخرى » . والطفلة فى الخامسة من عمرها أن بكت بعد الهزيمة فى لعبة ما ، كانت استجابتها مقبولة بوصفها مناسبة للجنس الأضعف . على حين أن الولد الذى تدمع عينه يذكر له أن « الرجال الصغار لا يبكون » . والولد الذى يكون تآزره الجسمى حسناً يصل الى مصاف البطولة فى منطقة بيته ، على حين أن البنت التى لا تخفى تفوقها الرياضى توصف أو توصم بأنها « مسترجلة » . أضف الى ذلك أن الأمهات يوجهن قدراً أكبر من التعليمات الى البنات بأن يلتزم النظام والدقة والطاعة ، ويشعرن بأن احتمال انخراط أولادهن فى التعليم الجامعى أكبر من احتمال انخراط بناتهن (62) . كذلك نجد أن أنماط معينة من المدح والعقاب تصدر عن الأبوين وعن رفاق اللعب خلال فترة ما قبل المدرسة وسنوات الدراسة ، من شأنها أن تضطر الطفل الى اصطناع السلوك الذى يتفق وجنسه . (62, 365-366)

ومن شأن هذه الاتجاهات النمطية جنسياً أنها قد تنتقل من جيل الى الجيل الذى يليه بشيء قليل من التغير فى المحتوى . فقد أجريت دراسة حديثة (33) قامت فيها عينة كبيرة من طلاب الجامعة بتقدير

مفاهيم « ولد » و « بنت » (وكلمات أخرى) من حيث حظها من بعض الصفات وأضدادها مثل حسن - رديء ، قوى - ضعيف ، عاقل - أحمق وهكذا . فتبين من الدراسة أن الأولاد يوصفون بأنهم أكثر حظا من البنات من حيث التمتع بالصفات الآتية : القسوة ، القوة ، الأهمية ، الإيجابية . ومعنى هذا أن طلاب الجامعة وهم من صفار الراشدين - وآباء في المستقبل - يتوقعون من الولد توقعات محددة تختلف عن توقعاتهم من البنت . ولهذا يكون من المحتمل أن طلاب الجامعة هؤلاء بعد أن يصبحوا آباء سوف يقومون باتباع ومعاينة أطفالهم بحسب توقعاتهم هذه التي كشفوا عنها في الدراسة . مثال ذلك أنهم سوف يتقبلون العدوان بدرجة أكبر من ابنائهم عن بناتهم ، وأنهم سوف يتوقعون من أولادهم أكثر من بناتهم أن يكون سلوكهم « هاما » متسما بالاستقلال والاعتماد على النفس .

على أن ما يوجه إلى الولد من ضغوط تحمله على أن يكون مستقلا في تصرفاته تدعوه كذلك إلى تجنب أن يكون « تابعا » . واتباع القائد أو تقليده أسلوب سلبي اتكالي في حل المشكلات ؛ لهذا نجد تقليد الراشدين أكثر شيوعا ومقبولا أكثر عند البنات . ففي إحدى الدراسات سمع لعدد من الأطفال يبلغ ٣٢ طفلا تتراوح أعمارهم بين ٣ ، ٦ سنوات أن يقوموا - كل على حدة - بملاحظة أحد الراشدين (رجلا أو امرأة) وهو يفك جزءا من جزاين مختلفي اللون قابلين للفك من صندوق . وكان يطلب من كل طفل بعد ذلك أن يتخير أحد الجزأين ، ويثاب بشيء من الحلوى أن هو قلد الراشد في اختياره . وتبين من هذه الدراسة أن البنات الكبار أميل من الأولاد الكبار إلى تقليد الراشد ، وأن الأولاد الكبار الذين يصططعون سمة الاستقلال التي تناسب وجنسهم ، قد اظهروا أقل درجة من الميل إلى تقليد القائد الراشد (49) .

وعند بلوغ سن الخامسة ، نجد أن معظم الأطفال يكونون على وعي بكثير من أنواع السلوك المتناسب مع جنسهم . ولو أنك عرضت عليهم سلسلة من الصور التي تعرض أشياء أو أوجه نشاط تتفق مع اللعب الذي يتناسب مع الأولاد ومع اللعب الذي يتناسب مع البنات (من قبيل المسدسات ، والعرائس ورعاة الأبقار ، والهنود الحمر ، وأدوات المطبخ) لوجدت أن الغالبية العظمى من الأطفال في سن الثالثة والرابعة والخامسة يصرخون بأنهم يفضلون الأشياء وأوجه النشاط التي تناسب مع جنسهم (12, 19, 26) .

ثم ان تفضيل أوجه النشاط التي تناسب جنس الفرد يزداد خلال سنوات ما قبل المدرسة . من ذلك مثلا أن أطفال الرابعة يظهرون قدرا أكبر من التفضيل للأشياء أو أوجه النشاط التي تناسب مع جنسهم

مما يفعل الأطفال في سن الثالثة (26) . اضيف الى ذلك ان الاولاد والبنات (الأعمار من أربع سنوات وتسعة شهور الى خمس سنوات وتسع شهور) يصرحون في المقابلات الفردية أنهم يشعرون بأن آباءهم يفضلون لهم أن يصطنعوا أنواع السلوك النمطة جنسيا (19)

ولتعلم انواع السلوك المتفقة مع الدور الجنسى للفرد نتائجه المتوقعة في مرحلة الرشد . فالأولاد يتوقع منهم أن يكونوا أشجع وأقوى وأقل انفعالية من البنات . ولهذا فليس من المستغرب أن نجد مفهوم الذات عند الراشدين من الرجال والنساء منفقا مع هذا التعلم المبكر ، فقد قدمت الى مجموعة كبيرة من صفار الراشدين قائمة من الصفات وطلب اليهم ان يتخيروا منها الصفات التى يرون انها أكثر دلالة عليهم والصفات التى يرون انها أقل الصفات انطباقا عليهم (9) . فتبين أن النساء كن ، بالمقارنة الى الرجل يشعرون بأنهن أقل كفاءة وأكثر اهمالا ، وأكثر خوفا ، وأقل بضجا . والظاهر أن اتجاهات الراشدين نحو أنفسهم هذه تعود ، الى حد ما ، الى ما يفرس في الولد والبنات في فترة ما قبل المدرسة من اتجاهات وخصائص تتناسب مع الجنس الذى ينتمون اليه اى الى عملية التنميط الجنسى .

اكتساب الاتجاهات النمطة جنسيا :

العمليات التى يكتسب بها الطفل انواع السلوك والميول النمطة جنسيا تتضمن عدة عمليات نفسية . كما ان هناك ثلاثة دوافع على الأقل متضمنة في اصطناع الطفل لانواع السلوك النمطة جنسيا : ١ - الرغبة في المدح ، والمودة والتقبل من جانب الأبوين والأقران ورضاهم عن انواع السلوك النمطة جنسيا . ٢ - الخوف من العقاب أو النيد بسبب السلوك غير المناسب . ٣ - التوحد مع الأب من نفس الجنس ، أو مع بديل الأب ، أو مع ذات مثالية متخيلة .

الرغبة في الرعاية والتقبل :

الحب والرعاية اهداف هامة بالنسبة للطفل بدون شك . والمدح من قبل الآباء أو الأقران هو نوع من الرعاية البديلة التى قد تؤدي وظيفة الحوافز والاثابة عند تعلم الاستجابات النمطة جنسيا . اى ان الولد الصغير اذا جعل يسلك على نحو مستقل ، يلقى في العادة المدح من الوالدين . وهذه الاثابة من شأنها انها تقوى الميل الى السلوك المستقل في المناسبات المستقبلية . كما أن البنت الصغرى اذا تصرفت بأدب واعتنت بهندامها ، أمكنها أن تحصل على تعليقات الاعجاب . على أن المدح الذى

يوجهه الآباء والأقارب له الأهمية الأولى خلال سنوات ما قبل المدرسة ،
إلا أن تقبل الأقران للسلوك المناسب جنسيا يساعد كذلك في تقوية هذه
الاستجابات .

القلق من فقد الرعاية : تعلم التحريم والكف

مما يتصل اتصالا وثيقا برغبة الطفل في الحب والتقبل والقلق من توقع
انسحاب مصادر الرعاية . ذلك أن الطفل إذا أشعره والداه بالنبد أو بأنه
غير محبوب حين يكون سلوكه غير لائقا ، جعل يشعر بالقلق من استمرار
مثل هذه الاستجابات ، ولذلك فإن الأمر قد ينتهي إلى أن يكف هذه
الاستجابات تماما . ومثال ذلك أن البنت إذا عاقبها أبواها على أنها
تنغمس في المصارعة ، أو إذا تندر بها رفاقها على أنها تلبس سراويل الولد
ثار عندها القلق من احتمال نبذها . وهذا القلق ينتهي عادة بانطفاء
الاستجابة التي سبق أن عوقبت ، كما أنه عامل أساسي في استبعاد أنواع
السلوك التي تراها الحضارة غير متناسبة مع جنس الطفل .

وبالإضافة إلى الرغبة في التقبل والقلق من احتمال النبذ ، نجد هناك
عاملا ثالثا يساعد على اصطناع الطفل للاتجاهات والاستجابات المناسبة
جنسيا . وهذا الدافع متصل بعملية التقمص أو التوحد

التقمص أو التوحد :

وهو مصطلح يراه كثير من علماء النفس وأطباء الأمراض العقلية
مفيدا في تصور جوانب متعددة من تطور نمو الشخصية . هو مصطلح
ينسب إلى العملية التي تجعل الطفل يفكر ويشعر ويسلك وكأن خصائص
شخص آخر أو جماعة أخرى من الناس هي خصائصه هو . وأما المصطلح
« نموذج model » فيشير إلى الشخص أو الجماعة التي يتوحد معها
الطفل (36) . على أن التعريف السابق وإن كان يشير إلى أن الطفل
يفكر ويشعر كما لو كانت له خصائص شخص آخر ، إلا أن عملية التوحد
قد تكون عملية لاشعورية إلى حد كبير . أي أن الطفل قد يتوحد مع
نموذج ما ويقيم على هذا التوحد من غير أن يكون على وعى بذلك .
فالتوحد أو التقمص ليست عملية تبدأ بإرادة الفرد مثل تعلمه ركوب
الدراجة مثلا . وإنما هي أقرب إلى اكتساب القدرة على التحدث بالجميل
بمعنى أنها عملية دقيقة تحدث في العادة من غير أن يكون لدى الفرد وعى
شعوري بها .

والآن نتدبر بعض الأحداث الواقعية التي قد تعيننا على توضيح عملية

التوحد المعقدة . صبي السادسة يشعر بالفخر حين يشهد أباه يهزم منافسه في التنس . والبنت الصغيرة تشعر بأنها كبيرة حين ترتدى صدرية أمها وتحاول أن تخبز فطيرة . والبنت في العاشرة تشعر بالخزي حين يلقي رجال الشرطة القبض على أبيها ، أو حين تودع أمها مستشفى للأمراض العقلية . وفي كل مثال من هذه الأمثلة يسلك الطفل وكان له أو لها بعض خصائص الوالدين . فالولد الفخور يشعر وكأنه هو الذي غلب في مباراة التنس ، والبنت تسلك وكأن لها مهارات أمها وهي تنهياً لخبز الكعكة . وبنت العاشرة تتصرف وكأنها هي لا الأب أو الأم قد قبض عليها أو أودعت المؤسسة . فالأطفال في هذه الأمثلة الثلاثة يشعرون ويسلكون على غرار النموذج (أي الأب) لأنهم متوحدون مع النموذج .

لكن الأدوار قد تنعكس في كثير من الأحيان ، بحيث تجد أحد الوالدين وقد توحد مع الطفل ، فالأم قد تشعر بالفخر والسرور إذا فاز طفلها في مسابقة مدرسية ، أو بالاتضاع إذا طرد ولدها من المدرسة بسبب الفش . وفي كلتا الحالتين ، نجد أن مشاعر الأم قائمة على أساس الوقائع التي أثرت في طفلها . أعني أنها هي لم تفز في المسابقة ، ولم تطرد من المدرسة بسبب ما ارتكبته من الفش ، ولكنها هي تشعر وتسلك وكأن هذه الأحداث قد وقعت لها هي نفسها . فظاهرة الفخار والخزي في أمثال هذه الحالات تكون غالباً نتيجة عملية تقمص أو توحد .

وفي الطقولة الوسطى والراهقة ، نجد الفرد لا يتقمص الأفراد فقط أو يتوحد معهم وإنما هو قد يتوحد مع جماعات أو مؤسسات . السناء نرى المراهق يسعد وينشرح حين يفوز فريق مدرسته في المسابقات ، ويحزن ويكتئب حين يهزم . والأمريكيون يشعرون بالفخر حين يقوم أمريكيون آخرون بتسيير رجل في الفلك أو بكسب السباق في الأولمبياد . وفي هذه الحالات ، كما في غيرها ، يسلك الفرد وكأنه منغمس في الانجاز . وهو يشعر بأنه كفاء قادر صالح لأنه يشعر بالانتماء إلى شخص أو جماعة لها خاصية مرغوبة . وهذا الشعور المستعار بالكفاءة نتيجة لعملية توحد مع نموذج ناجح . والولد الصغير الذي يتوحد مع والده طويل القامة ويفاخر منافسه قائلاً « أن أبى يستطيع أن يقضى على والدك » يسلك . وكان في ميسوره هزيمة الرفيق لمجرد أن أباه قوى . ومن الطبيعي أنه ما من سبب يحملنا على توقع القوة في الطفل لمجرد توفر القوة في الأب . لكن الطفل حين يتوحد مع والده تراه يسلك وكأن كثيراً من خصائص النموذج قد أصبحت متحققة فيه .

والتوحد مع والد قوى يمكن أن تكون مصدراً هاماً للطمأنينة والأمن .

بالنسبة للطفل الصغير . ذلك أن الطفل حين يتوحد مع شخص آخر ، تجده قد استعار منه قوته وكفاءته . وهذه القوة المستعارة تجعله يشعر بكفاءة أكبر . أما إذا توحد الفرد ، على العكس من ذلك ، بنموذج غير كفاء (كما يتوحد الطفل مع والده المجرم مثلاً ، أو كما يتوحد الراشد مع إحدى جماعات الأقليات المضطهدة) فإنه يشعر بقلّة الأمن والطمأنينة وزيادة في القلق لأنه يشعر بأن له ما للنموذج من خصائص غير مرغوبة فيها .

كيف ينشأ التوحد أو التقمص:

نحن لم نصل بعد إلى الفهم التام لعملية توحد الفرد مع الآخرين . ومع ذلك فلاشك في أن التوحد عملية من العمليات الأساسية المتضمنة في التطبيع الاجتماعي . ولذلك سوف تقدم في الفقرة التالية بعض النظريات والتأملات ، والحقائق كذلك ، المتصلة بهذه العملية . وعلى القارئ أن يتذكر أن جوانب المناقشة تأملية في الغالب ، وأن الدليل التجريبي الميسور لا يميل إلى تأييد أو تفنيد هذه التأملات . والظاهر أن هناك طرفين على الأقل من الظروف يسهلان نشأ التوحد مع النموذج . أولهما أن الطفل لابد وأن تكون لديه الرغبة في امتلاك بعض خصائص النموذج . وثانيهما أنه لابد من وجود أساس يحمل الفرد على الاعتقاد بأنه هو والنموذج متشابهان على نحو ما . والآن نبدأ بدراسة أول هذين الطرفين .

الخصائص الايجابية للآباء بوصفهم نماذج : الرعاية

الطفل المتوسط يشعر بأن لوالديه عدة خصائص مرغوبة . فالوالدان يمنحان الحب ويتلقياناه ، ولهم سيطرة على الطفل ، ولهم مهارات ومزايا يود أن تكون له . والأم ترعى الطفل وتزوده بمصادر الاشباع السارة ولهذا فهي تقوم مقام المتعة والسرور . وبالاختصار نجد تصرفاتها وسلوكها وخصائصها الشخصية تكتسب قيمة اثنائية ايجابية . ولذلك يكون تقليد الطفل لتصرفاتها ، بحسبه رأى بعض علماء النفس ، مصدراً من مصادر الاثابة . أعنى أن الطفل حين يعيد (أى يقلد) بعض سلوك الوالدين ، يجد القيمة الاثابية الايجابية المكتسبة المرتبطة بالوالدين . مثال ذلك أن طفلة الثالثة قد ترعى دميته بنفس الطريقة التي ترعاها أمها بها . وقد يكون الدافع إلى هذا السلوك رغبة الطفلة في أن تستعيد التصرفات الايجابية التي كانت تصدر عن الأم والتي اكتسبت قيمة اثنائية . ومن الطبيعي أن من بين العوامل الهامة لقيام هذا النوع من تقليد تصرفات الوالدين ، وجود علاقة رعاية بين الطفل وأبويه . لأن الأم إذا كانت من النوع الذي ينبذ بشدة ، لا يكتسب سلوكها قيمة اثنائية ايجابية.

ولا يكون عند الطفل دافع ما الى تقليده او مزاولته . أما ان كان الأبوان دافئين متقبلين ، عدهما الطفل أناسا « طيبين » واعتبر سلوكهما مثيبا وبالتالي تصبح عنده الرغبة في أن يكون مثلهم ويسلك سلوكهم .

الخصائص الايجابية للأباء بوصفهم نماذج : القوة والكفاءة

من بين الخصائص التي يتحلى بها الأبوان والتي يشتهى الطفل أن تكون له ، ما يتمتع به الأبوان من مهارات ومزايا . ذلك أن ادراك الذات عند طفل الرابعة لا يكون من الغموض بمقدار ما كان عليه في سن ١٨ شهرا . وإنما يدرك الطفل أنه بالنسبة لوالديه عاجز لا حيلة له . وهو يدرك كذلك أنهما أقوى منه وأكثر مهارة وأنهما على العموم لهم السيطرة على نواحي من المتعة يراها مرغوبة مطلوبة . فالأبوان يستطيعان أن يطبلا السهر ، وهما يستطيعان أن يأكلا . كل ما يشتهيان ، وهما يحضران الحفلات ، وهما يعاقبان الطفل ويحدان من حريته . لكن الطفل يشتهى أن تكون له السيطرة هو أيضا على هذه الجوانب من المتعة والقوة والتمكن . لذلك نجد أن الفارق الذي يحسه الطفل بين ادراكه للكبار الراشدين وادراكه لمعجزه وقلة قوته وسيطرته نقول ان هذا الفارق يحفز الطفل على أن يكتسب لنفسه خصائص الوالدين .

وهناك أيضا عدة أهداف مرغوبة يسيطر عليها الأباء ، من بينها ثلاثة مهمة هي : ١ - السيطرة على الطفل والناس الآخرين . ٢ - السيطرة على البيئة و٣ - الحب . ورغبة الطفل في أن ينال هذه الأهداف تساعد وتدفعه الى التوحد أو التقمص مع الأبوين .

ادراك الطفل لنفسه مشابهة للوالد

لابد لنا الآن من أن نفترض افتراضا جوهريا يربط بين رغبة الطفل في هذه الأهداف الجذابة وبين اكتساب الطفل لأنواع السلوك التي تصدر عن الوالدين . وهذا الافتراض مؤداه أن التشابه بين الطفل ووالده أو أنموذجه يتساوى في ذهن الطفل مع امتلاك الطفل لما عند الوالدين أو النموذجين من سمات ومزايا .

على أن هناك سبيلين رئيسيين يؤديان الى شعور الطفل بأنه يشبه النموذج : أولهما أن يصطنع الطفل خصائص النموذج وسلوكه وحركاته . وثانيهما أن يتصل بالآخرين فيخبرونه بأنه شبيه بنموذجه .

وهكذا نجد الطفل يقلد سلوك الوالدين من أجل أن يزيد من أوجه

التشابه بينه وبين الوالدين ومن أجل أن يكتسب بالعوض سمات الوالدين . وهو حين يفعل هذا ، تقوى عملية التوحد أو التقمص عنده . أى أن الطفل في الخامسة أن أراد أن يشذب الحديقة « مثل بابا » ، فلهذا يحاول بذلك أن يجعل نفسه شبيهاً بوالده . أى أنه يسلك وكأنه يعتقد بأنه لو أصبح شبيهاً بوالده من هذه الناحية لامتلك بعض الخصائص المرغوبة لوالده . من قوة وكفاءة وسيطرة على البيئة . والطفل يسلك كذلك وكأنه يعتقد أنه كلما زادت أوجه الشبه بينه وبين النموذج ، ازداد احتمال اكتسابه للخصائص المرغوبة عند النموذج .

وكلما أدرك الطفل أن هناك وجهاً من أوجه التشابه بينه وبين النموذج ، زادت عملية التوحد أو التقمص مع النموذج قوة . بحيث نجد أن الوقائع الهامة في اكتساب التوحد هي ادراكات الطفل للتشابه بينه وبين النموذج . وهذه الادراكات قد تستمد من ملاحظات الطفل الخاصة أو عن طريق الاتصال بالآخرين الذين يخبرونه بأنه يشبه النموذج في أن كلا منهما له نفس الخصائص . وهذه خبرات تحدث بانتظام في حياة الطفل اليومية . مثال ذلك أن البنت الصغيرة قد تلاحظ أنها هي وأما تلبسان نفس النوع من الفساتين أو أن شعرهما مصفف بنفس الطريقة . كما أن الاشتراك في اسم الأسرة يجعل البنت تشعر بأنها أقرب شبيهاً إلى أمها منها إلى الأمهات اللاتي لا ينتمين إلى نفس الأسرة . ثم أن الطفلة قد تخبرها جدتها أو إحدى جاراتها يوماً « ماري ، أنت بالضبط مثل أمك » ، « بوب ، إن لك ذاكرة مماثلة لذاكرة والدك » . وهذه أمثلة قليلة من وقائع كثيرة تنبه الطفل إلى التشابه بينه وبين والده . ومن شأن هذه الخبرات أنها تعين على نشأة عملية التقمص وقيامها .

ونختصر ما سبق فنقول أن الطفل يدرك في بادئ الأمر نوعاً من الاختلاف بين ما للأبوين من قوة ومزايا وجوانب مرغوبة وبين ادراكه لنفسه . ثم يبدأ يسلك وكأنه يعتقد أنه لو كان شبيهاً بوالديه لتوفرت له هذه الخصائص المرغوبة ، ولذلك ، فهو قد يقلد أو يصطنع تصرفات الوالدين من أجل أن يزيد التشابه بينه وبين النموذج . ثم أن هذه العملية تسهل وتيسر حين يخبر الناس الطفل بأنه يشبه أحد الوالدين ، وحين يدرك الطفل هو نفسه أنه شبيه بوالده في اللبس أو الجسم أو الشخصية أو الاسم أو حتى في هيئة الشعر .

والتوحد أو التقمص يبني على أمثال هذه الخبرات . وكلما زاد التقمص قوة ، بدأ الطفل يسلك وكأن له خصائص النموذج . وإذا بأنواع السلوك التي كان يقلدها فيما سبق تصبح أوتوماتيكية أو تصبح أجزاء ثابتة من خلقه أو شخصيته .

اعتبارات معينة تتصل بالتقمص :

قبل أن نعود الى مناقشنا للتنميط الجنسى هناك عدة مسائل مرتبطة بالتقمص تستحق الالتفات اليها . أولا ، نلاحظ أن عملية التقمص تكون متضمنة في أنواع من السلوك غير أنواع السلوك المتصلة بالتنميط الجنسى ، كما سنرى ذلك فيما بعد في هذا الفصل . ثانيا ، أن أدرك الطفل والديه كليهما بوصفهما أقويا أكفاء قائمين على الرعاية ، ترتب على هذا أن يقوم الطفل بتقمص كليهما الى حد ما . لكنه ، لما كان الطفل العادى يدرك بالضرورة درجة من التشابه بينه وبين الوالد من نفس الجنس أكبر من درجة التشابه بينه وبين الوالد من الجنس الآخر ، فان تقمصه للوالد الأول يكون أقوى من تقمصه للوالد الثانى . ثالثا : أن اتصال الطفل في خلال السنوات الثلاثة أو الأربعة الأولى بأمه يكون أكثر وأعمق من اتصاله بآبيه . ولهذا فان التفكير النظرى قد يوحى إلينا بأن الأطفال في الثالثة من العمر يكون تقمصهم لأمهاتهم أكبر من تقمصهم لأبائهم . والواقع أن هناك بعض الأدلة التى توحى بصدق هذا التنبؤ النظرى ، لكننا مع ذلك نلتزم الحيطة ونستبقى هذه العبارة النظرية بوصفها نوعا من الافتراض (أو الفرض) .

وأخيرا ، لابد من أن تؤكد هنا أن التقمص يمكن أن يقع بدرجات متفاوتة . وأن كل طفل ، في العادة ، يتقمص أو يتوحد ، الى درجة ما ، مع كل من الوالدين . كما أنه يتوحد الى درجة أقل ، مع الكبار والأقران من خارج الأسرة . ولذلك فاننا نهتم دائما بدراسة درجات تقمص الطفل للأدوار المختلفة .

دور اللعب في عملية التقمص :

من اللائق أن نناقش هنا باختصار مفهوم « اللعب » في السياق الحالى ، على أساس أن كثيرا من سلوك اللعب عند الطفل يكون الدافع اليه الرغبة في زيادة التشابه بين الذات والنموذج .

كلمة اللعب ليست لها قيمة علمية كبيرة ، لأنها لفظة العامة التى يقصد بها السلوك غير البناء وغير الواقعى الذى نجده عند الطفل . والأم حين تقول « اخرج واللعب » إنما تقصد في أكثر الأحيان « افعل أى شيء » ، ولكن لا تزعجنى « والطفل قد يتدحرج من فوق التل ، أو يقوم بطلاء صندوقه ، أو قد يراقب غروب الشمس ، أو قد يقرأ كتابا ، فنعد نحن الكبار كل هذا من الطفل بوصفه لعبا .

وأكثر السلوك اليومى عند الطفل يكون موجها الى الاشباع المباشر

للحاجات الأولية (النوم ، الأكل) أو للحاجات المتعلمة (التماس المعونة في حل المشكلات) أو موجهاً الى الاستجابة للإجباط والاعتداء ، أو الى حل مشكلات واقعية أو الى تنفيذ مطالب التطبيع الاجتماعي التي يفرضها الكبار الراشدون عليه . وهذه الأنواع المختلفة من السلوك هي استجابات لمطالب واقعية ويكون لها في العادة أنواع من الحلول يتمكن الطفل من البدء فيها . لكننا نجد مع ذلك أن جانباً من يوم الطفل ينقض في أنواع من السلوك لا تكون استجابات لمطالب بيئة ملحة ولا تتصل بمشكلات واقعية . وأن الطفل يكون في هذه المواقف حراً غير ملزم بأن يسلك سلوكاً معقولاً .

هذا السلوك غير المعقول أو غير الواقعي ، ويسمى عادة باللعب ، له وظائف رئيسية ثلاثة : الأولى أنه وسيلة لتصريف الطاقة ، إذ أن الحياة المدنية المتمدنية تضطر الطفل الى أن يكف نشاطه الحركي لفترات طويلة (كأن يجلس عاقلاً ويمنع نفسه من الجري غير الموجه وما الى ذلك من النشاط الحركي الشامل الآخر) ، ومن شأن هذا التقييد للنشاط الحركي الشامل أن يحبط الطفل الصغير ، ولذلك كان لابد من أن تكون هناك فترات نشاط عنيفة ومن أن تكون هذه الفترات من النشاط العنيف ممتعة مشبعة للطفل .

الثانية . أن اللعب يفيد في التدريب على المهارات الجديدة . فالولد الصغير يلعب بالبلى والبنت الصغيرة تخط فوطة صغيرة لعروستها . وظهور هذه الأنواع من السلوك ودوام التدريب عليها قد تدفع اليه الرغبة في اكتساب مهارات جديدة وفي إتقانها . كما أن مثل هذا السلوك يكون نتيجة لحاجة الطفل الى السيطرة والكفاءة .

والدافع المهم الثالث الذي يدفع الى اللعب هو الرغبة في التدريب على أنواع السلوك التي تصدر عن دور نموذجي (حقيقي أو متخيل) من أجل أن يتكون في ذهن الطفل بعض الإدراك للتشابه بين الطفيل وبين النموذج . من ذلك أن البنت الصغيرة قد تلعب دور ممرضة أو دور أم ، وأن الولد الصغير يلعب عسكر وحرامية أو يتوهم ويتظاهر بأنه طيار . كما أن كثيراً من ألعاب الأطفال تتضمن ادواراً راشدة خيالية تتيح للطفل بأن يشترك اشتراكاً وهمياً في عالم الكبار - وبأن يشعر للحظات معدودات بمشاعر الكبار .

الضغط الاجتماعي وتقمص نفس الجنس :

معظم الأولاد يميلون الى أن يتوحدوا - أساساً - مع آبائهم والبنات مع أمهاتهم . وهذا الاتجاه العام يرجع - كما سبق أن بينا - أولاً الى

أن البيئة الاجتماعية تشجع الطفل على أن يطبع نفسه على نسق الأب المماثل له في الجنس ، وتعاقبه على اصطناع سمات الأب المخالف له في الجنس . أى أن الولد يواجه ضغطا يضطره الى تقليد الأب ، وهو كلما زاد في تقليد الأب ، ازدادت قوة عملية التقمص أو التوحد عنده . ثم اننا نجد من ناحية ثانية أن الطفل يدرك قدرا أكبر من التشابه بينه وبين الوالد المماثل في الجنس ، وهذا من شأنه أن يقوى عملية تقمص الوالد المماثل .

شخصية الأبوين وصلة ذلك بالتقمص الجنسى :

تتوقف درجة تقمص الطفل لسلوك والديه على مبلغ رعاية الوالدين وحبهما له ، وكفاءتهما وسيطرتهما . أما ان كان الوالدان لا يتصفان بهذه الخصائص ، لم تنشأ عند الطفل الرغبة في أن يشابههما ، ولم يعمل على التقمص الايجابى معهما . ومن الناحية النظرية نجد أن الموقف الأمثل الذى يؤدى الى اصطناع أنواع السلوك التقليدية المناسبة مع جنس الطفل هو الموقف الذى ١ - يرى الطفل فيه والده المماثل له في الجنس شخصا قائما على الرعاية يتمتع بالصفات المرغوبة . ٢ - يقوم فيه كل من الوالدين باثابة السمات المناسبة جنسيا وبتشبيط أنواع السمات التى لا تناسب مع جنس الطفل . ويلخص لنا « ما وور » هذه العملية قائلا :

« فى التشكيلة الأسرية المثالية ، يجد الولد الصغير من الطبيعى ومن المثير أن يقوم بتشكيل نفسه على صورة أبيه . والأب يمتعه أن يرى تكرر خصائصه وانجاهاته وذكورته فى ولده . كما أن الأم ، التى تحب الأب ، ترى مثل هذا التطور فى ولدها أمرا مقبولا . ولو أن الولد قام باستكشافات مبدئية ، شعورية أو غير شعورية ، فى اتجاه أن يصبح « شبيها بأمه » لاقتنع سريعا بأن هذا لا يمثل مصيره الصحيح أو المقبول ، ولذلك تراه يعود فى سرعة الى التوحد مع الأب . والأمر صحيح كذلك ، ولكن بالعكس ، بالنسبة للبنات الصغيرة فى البيوت المنتظمة الصحيحة نفسيا .

على أن انعدام الانسجام بين الوالدين يؤدى الى تغيير هذا كله . فانه اذا كان العداء مزمنا بين الرجل وزوجته ، تبين للولد أنه لو توحد مع والده لكان هذا على حساب فقدان له لحب أمه وتقبلها له . ولو كانت الأم معادية للأب لا تقره ولا تتقبله ، لترتب على هذا ألا تشعر هى الا بأقل الحماس حين ترى ولدها يتحول الى شخص « مثله بالضبط » . على حين أن الولد اذا حاول ، من الناحية الأخرى ، أن يتخذ من أمه أنموذجا

له ، ترتب على هذا بالضرورة أن يجرى الولد على نفسه سخط الأب بل والسخط العام الذى يتمثل فى إطلاق وصف « بنوتة أو بنت » عليه .

كذلك الأمر والحيرة بالنسبة للبنت الصغيرة فى مثل هذه الأسرة . فانها لو حاولت أن تصبح شبيهة بأمها ، لكان معنى هذا أن تتخذ ازاء أبيها اتجاه الناقد غير المحب . وان هى حاولت أن تحل مشكلاتها بأن تصبح شبيهة بأبيها ، فقد تأييد الأم بل وقد تفقد تأييد النسوة عموما . (51, 596) .

كذلك لو أن الوالد المماثل فى الجنس كان يعد غير صالح (كأن يكون ضعيفا أو غير ماهر أو غير محبوب أو سكير) ، وكانت البيئة الاجتماعية تحكم على الطفل بأنه « مثل والده بالضبط » ترتب على هذا أن يقوم الطفل بتقمص خصائص النموذج السلبية والمرغوبة المثبتة على السواء . وفى هذه الحالات ، تصبح فكرة الطفل عن نفسه أو مفهوم الذات عنده مشوا للقلق الى حد ما . ومثل هذا التقمص ينشأ لأن الطفل يدرك كثيرا من مصادر التشابه بينه وبين الوالدين (مثل الاسم والجنس والدين والعنصر) .

الأبحاث فى التمييط الجنسى والتقمص :

على الرغم من أن مناقشتنا للتقمص والتمييط الجنسى كانت مناقشة نظرية الى حد كبير فى طبيعتها ، الا ان هناك عددا من الأبحاث التجريبية التى زودتنا بتأييد لهذه الفروض المهمة . من ذلك أن جماعة من الباحثين افترضوا انه لما كان الأب هو الذى يقدم النموذج الأولى للعدوان عند الأولاد ، ترتب على هذا أن يكون غياب الأب مؤديا الى تأجيل ظهور السلوك العدوانى عند الأولاد (58, 60) . ولأن الأب لا يكون النموذج المناسب جنسيا للسلوك عند البنات ، لم يكن من المتوقع أن يكون لوجوده أو غيابه الا اقل التأثير فى السلوك العدوانى عند البنت .

ولاختبار صحة هذا الفرض ، درس الباحثون اللعب العدوانى بالعرائس عند الأولاد والبنات فى مرحلة ما قبل المدرسة . وكان الطفل يقدم اليه - فى اجراء شبيه باللعب بالعرائس - عدة عرائس تمثل الأب والأم والرفاق بالاضافة الى عدة أشياء مألوفة عند الطفل . ثم درس مضمون لعب الأطفال بالعرائس لتحديد درجة الانشغال بالعدوان عند الطفل (مثال ذلك أن « الولد مفتاظ من والده » ، و « الولد يكسر اللعبة » « الأم تعاقب الطفل » ، « القنبلة تسقط على المنزل » و « رأس الأب تنفصل عن جسده ») .

وكان نصف الأطفال من أسر يغيب عنها الأب بسبب التجنيد في معظم الحالات ، ونصف الأطفال الآخرين من أسر لا يغيب عنها لا الأب ولا الأم . وقد اكدت النتائج بصفة عامة صحة الفرض العام ، فلم يكن هناك اختلاف ذو دلالة بين البنات في المجموعتين من حيث كمية اللعب العدواني بالعراس . ومن ناحية أخرى تبين أن الأولاد ممن هم في الثالثة أو الرابعة من العمر الذين ينتمون الى أسر يغيب عنها الأب اظهروا كمية من العدوان تقل بدرجة دالة عن كمية العدوان التي اظهرها الأطفال المماثلون في السن والذين ينتمون الى الأسر التي لم يغيب عنها الأب . أي أن الأولاد في هذا السن يقل احتمال تعلمهم للنمط المذكور من السلوك العدواني اذا كان آبائهم غير ماثلين في البيت ليقدموا نماذج يحتذيها الأولاد ومصادر لاثابة الأولاد على استجاباتهم المذكورة .

كذلك لقي الفرض القائل بأن (الولد يكون اقرب الى تقمص والده ان كان الولد يدرك والده قويا مسيطرا قائما على الرعاية) التأييد من دراسة تضمنت ٨٥ ولدا في الخامسة من العمر . (53) . وذلك بأن أجرى اختبار براون "It" (12) الذي يقدر مدى تفضيل أوجه النشاط الذكر وأوجه النشاط الأنثوي على هؤلاء الأولاد جميعا . وافترض الباحثون ان الحصول على درجة عالية في هذا المقياس معناه قوة التقمص الذكر ، الذي يقوم على التوحد مع الأب . وبعد أن تم اجراء اختبار "It" . بعدة أسابيع ، قام الأولاد جميعا ، سواء من حصل منهم على درجة عالية في تفضيل أوجه النشاط المذكورة ومن حصل منهم على درجات منخفضة ، بأكملة عدد من القصص الناقصة التي تروى في مقابلة أثناء اللعب بالعراس مقصود منها ان تتبع الفرصة لتقدير ادراك الطفل لوالده . أما الأولاد الذين كانوا أكثر تفضيلا لأوجه النشاط الذكر (أي أكثر تقمصا للذكور) فقد تبين أنهم يدركون الوالد أكثر عقابا وأكثر تهديدا وأكثر سيطرة وأكثر قياما بالرعاية من الأولاد الذين هم اقل ميلا الى النشاط المذكورة . وهكذا يبدو لنا ، أنه اذا تساوت الظروف الأخرى ، أن الطفل يتقمص أباه المماثل له في الجنس اذا هو رأى والده قويا كفئا حائيا قائما على الرعاية .

وفي عدد من الدراسات الأخرى أجريت مقابلات للأطفال الذين تتراوح أعمارهم فيما بين الثالثة والنصف والعاشر للتعرف على ادراكاتهم لأبويهم (مثال ذلك : من الذي تخشاه أكثر من غيره أباك أم أمك ؟) أو سئلوا اسئلة مشابهة بأسلوب اقل مباشرة وصراحة (مثال . هل تظن هذا الولد أكثر خشية من أبيه أم من أمه ؟) فتبين أن كلا من الأولاد والبنات يدركون الأب بوصفه أشد قوة وأشد عقابا وأكثر تدخلا ، وأكثر كفاءة وأكثر الوالدين إثارة للخوف في نفس الطفل ؛ وأنهم يدركون الأم أكثر رعاية وحنانا وحبا من الأب (17, 21, 35, 39, 41) اضيف الى ذلك

أن الأطفال ممن تتراوح أعمارهم بين الثالثة والتاسعة أكثر ميلا إلى تقليد الرجل منهم إلى تقليد المرأة مما يوحى بأن الطفل ينسب درجة أكبر من الكفاءة والتفوق إلى دور الذكر لا إلى دور الأنثى (49) .

وإذا كان صحيحا أن الأولاد والبنات يميلون إلى إدراك الأب بوصفه أكثر الوالدين سيطرة وكفاءة ، أفلا يمكننا أن نتوقع من هذا أن ترغب البنات في أن يكون لهن بعض خصائص الأب . وإذا كان هذا صحيحا ، ترتب عليه أن تخبر البنت قدرا أكبر من الصراع حول أي النموذجين (الوالدين) تتخيره لتتوحد معه أو لتتقمصه .

تكفلت إحدى الدراسات الحديثة (17) بتحقيق صحة هذا الفرض أو التوقع . فقد أجريت مقابلات أثناء اللعب بالعرائس لعدد يبلغ ٣١ من أطفال الرابعة والخامسة . وفي هذه المقابلة كان الباحث يصف موقفا بسيطا يتألف من أحد الوالدين (الأم أو الأب) ومن طفل أو يتألف من طفل ورضيع ، ثم يسأل الطفل المختبر « عما يمكن أن يحدث » مثال ذلك أن الطفل قد يقدم له عروسة تمثل الأم وعروسة تمثل الرضيع ويقال له « هما في الدكان والولد لا يقبل مبارحة الدكان لأنه ينتظر إلى لعبة يرغب فيها » ويقوم الطفل عندئذ بتكملة القصة ، وهو يصف ما كان يمكن أن يحدث في الموقف .

وكان مقياس التوحد مع الأم أو الأب هو درجة التشابه بين الاستجابات التي يستجاب بها للمواقف القصصية المتصلة بين الأم والطفل أو الأب والطفل من ناحية والاستجابات التي يستجاب بها للمواقف القائمة على الطفل والرضيع من ناحية أخرى . مثال ذلك أن الولد الذي يروي قصة تدور حول أم منعت طفلها من شراء لعبة (كما في مثالنا السابق) ثم قصة تدور حول طفل ورضيع ، وأن الطفل قد منع الرضيع شيئا يريده ، نقول أن الولد الذي يروي قصتين كهاتين ينال درجة على التوحد مع الأم . وأسفرت النتائج عن أن الأولاد يتوحدون مع آبائهم أكثر مما يتوحدون مع أمهاتهم . وأن البنات أظهرن قدرين متساويين من التوحد مع الآباء ومع الأمهات على السواء . على أنه وإن كنا لا نستطيع أن نقطع بأن سلوك اللعب بالعرائس يميلنا بمؤشر صحيح على التقمص ، إلا أن هذه النتائج متفقة مع التوقعات النظرية مؤيدة لها .

وبالاختصار نقول إن الرغبة في تقيص الوالد المائل في الجنس قد تكون أقوى عند الأولاد منها عند البنين . وإن انعدام التقمص الواضح من جانب البنات للأم يتخذ أمرا قويا على أن البنات يبركن الأب على أنه أكثر قوة من الأم ، وأنهن لذلك يكن على شيء من ثنائية الوجدان (أو عدم التأكد)

ازاء اختيار الأم بوصفها نموذجا للتقمص بخلاف الحال عند الأولاد بازاء اختيار الأب .

على أن الآباء ليسوا وحدهم النماذج التي يتقمصها أو يتوحد معها الأطفال . إذ قد يتم تقمص الخلطاء الكبار الذين ينظر إليهم على أنهم أقوى وأكثر كفاءة من الطفل . والبنات اللاتي يكون لهن أخوة ذكور أكبر منهن يعلن الى « الاسترجال » ، على حين أن الأولاد الذين يكون لهن أخوات أكبر منهم تكون عندهم نسبة أكبر من الخصائص الأنثوية (42) . أعني أن البنت ذات الأخ الأكبر تكون أكثر ميلا الى العدوان والمثابرة والجسم في المشكلات من البنت ذات الأخت الأكبر أو الأخت الأصغر . كما أن الأولاد ذوي الأخوات الأكبر يكونون أقل ميلا الى العدوان من الأولاد ذوي الأخوة الأكبر .

الموقف الأوديبى :

عند مناقشتنا للتقمص قررنا أن من بين الدوافع التي تدعو الطفل الى تقمص الوالد المماثل في الجنس رغبة الطفل في أن ينال الحب والمودة من الوالد المختلف في الجنس . ونظرية التحليل النفسى ترى أن رغبة الولد في حب أمه ومودتها هي من بين الخصائص المميزة للصراع الأوديبى . ثم أن فرويد وأتباعه يرون أن الأسلوب الذى ينحل به هذا الصراع والدرجة التى ينحل اليها (أى النتيجة النهائية) ذات أهمية كبرى في مستقبل سلوك الفرد . كذلك يرى فرويد أن الصراع الأوديبى يتضمن نوعين متصلين من الدوافع : رغبة الولد في أن ينال الحب والمودة من أمه ، ثم شعور بالتنافس مع أبيه حول حب الأم . وهناك صراع مماثل عند البنت : رغبة في حب الأب ومنافسة مع الأم . وسوف نوضح الصراع الأوديبى بحالة ولد فرضية عمره خمس سنوات ، ولكن ديناميكيات الموقف مشابهة الى حد ما هي عليه عند البنات .

في الأسر العادية ، يدرك الولد أن أباه يتلقى الحب والمودة من الأم . ويؤيد هذا الإدراك ما يراه الولد من وسائل الاعلام (تليفزيون وسينما) . ولأن الولد عنده بالفعل رغبة في الحصول على حب الأم ، يكون من المعقول أن نفترض أن الولد سوف يرجو لنفسه ما تمنحه- الأم للأب من حب واهتمام . وتقمص الأب أو التوحد معه وسيلة للحصول على هذا الهدف المرغوب (أى حب الأم) . ولذلك يحاول الطفل جاهدا أن يجعل نفسه شبيها بالأب على أمل أنه ان فعل هذا أصبح في آخر الأمر « مثل والده بالضبط » وخصل بذلك بالعوض أو بالإنابة (vicariously) على حب أمه الغالى له .

وترى نظرية التحليل النفسى كذلك أن رغبة الولد فى حب أمه له تجعله يشعر وكأن والده منافس له . وهذا الشعور بالتنافس يؤدي الى أن يشعر الطفل نحو والده بالعداوة والخوف . والخوف من الأب ينتج عن اعتقاد الطفل بأن الأب لا يقبل منافسة الطفل له فى حب الأم واعتقاد الطفل بأن الأب يدري بما يخبره الطفل بين الحين والحين من أفكار عدائية .

وقد لخصت فكرة التحليل النفسى كما يلى :

« تعلق الولد بالأم يصبح ، بطريقة لاشعورية ، مصطبغا بنزعات جنسية جديدة قوية . ولا يتسنى امتناع أو اشباع هذه النزعات الا اذا أزيل الأب من الطريق بوصفه عائقا . وهذا يتم بأن يتخيل الطفل نفسه فى مكان أبيه المنافس (10, 91) .

لكن القارئ ينبغى أن يعلم مع ذلك أن الموقف الأوديبى لا يشير الطفل بمفرده . وقد ساعدت كتابات هارى ستاك سليفان (65) وأبحاث سيرز وأعووانه (61) على توضيح دور الوالد فى الصراع الأوديبى . ذلك أن بعض الأمهات يقلن تساهلن وتزداد صرامتهن حين يصل أطفالهن سن الثالثة أو الرابعة ومع البنات بدرجة أكبر منها مع البنين (61) . كذلك من المحتمل أن الآباء يصبحون أكثر صرامة مع الأبناء وأكثر تسامحا مع البنات . وعلى الرغم من أن أطفال ما قبل المدرسة يرون الأب أشد عقابا والأم مصدرا أساسيا للمودة ، إلا أن هناك تغيرا تدريجيا فى هذا الإدراك عندما يدخل الطفل سنوات الطفولة المتوسطة . وفى هذه السن المتأخرة يبدأ البنات ، وبدرجة أكبر حدة من ذى قبل ، يرون الأمهات أشد عقابا (21, 35) ، على حين يظل الأولاد يرون الأب معاقبا والأم حانية . وأما طفل التاسعة أو العاشرة ، فإنه بالنسبة لطفل الخامسة ، يرى الوالد المختلف جنسيا أقل إثارة للخوف وأكثر مودة . ولعله من المحتمل أن تفاوت سلوك الوالدين تجاه الأبناء والبنات يسهل نشأة علاقة مودة بين الوالد والطفل من الجنس المخالف .

الصراع الأوديبى : عوامل حضارية واسرية :

مفهوم الصراع الأوديبى كما يصفه فرويد ، لم تتأكد صحته تماما . كما أن كثيرا من علماء الاجتماع يختلفون مع قول فرويد بأن الصراع الأوديبى عام عالمي . كذلك هناك بعض الأدلة على أن المدج والتقدير من جانب المرأة أكثر فعالية وتأثيرا فى دفع الأولاد الصغار من المدج والتقدير من جانب الرجل وذلك فى الحضارة الإغريقية على الأقل . وأما بالنسبة

للبنات فان الأمر على العكس من ذلك تماما بمعنى أن التقدير من جانب الرجل لا المرأة يكون أكثر فعالية في أحداث التحسن في أداء الطفل في لعبة بسيطة . وهذه النتائج توحى بأن حب الوالد المختلف جنسيا هو بصفة عامة أكثر أهمية عيد الطفل من محبة الوالد المماثل في الجنس وذلك كما ترى نظرية التحليل النفسى .

ومع ذلك فان هذا قد لا يكون صحيحا في حضارات أخرى . فقد بين الأنثروبولوجيون أن وقوع الصراع الأوديبى يتوقف على طبيعة التكوين الأسرى السائد في الحضارة . مثال ذلك أن الأب في ميلانيزيا يقوم بدور رفيق لعب مرح للأطفال ، على حين يقول الخال بدور المعلم والمعاقب . وفي هذه الظروف لا يكاد الوالد يعد موضوعا للكراهية أو المنافسة يقف حائلا في وجه الطفل حتى يتمنى الطفل أن يزوجه (20, 91) .

ثم ان هناك أنثروبولوجيا آخر (16) يقرر أنه لا دليل على وجود مركب أوديب بين الهنود الحمر من قبائل الهوپاى . وانها المحبة المنتشرة توجه في هذه الجماعة الى عدد كبير من الأقارب ، ولذلك فليس هناك انشغال شديد بالوالد المختلف جنسيا .

اما هونيجمان فانه استعرض قدرا كبيرا من الأدب الأنثروبولوجى خلص منه الى أن معظم المشتغلين في ميدان الحضارة والشخصية :

« يؤمنون بأن العداوة تجاه الوالد قد تتبدى في بعض الجماعات وقد تكون مصحوبة بالفعل بمنافسة على حب الأم والتفاتها . وهم يرون أن مثل هذا السلوك يشترك من الظروف الاجتماعية ، التى من قبيل الأسرة الصغيرة حيث يتوقف الاشباع العاطفى للطفل بشكل وثيق على اثنين فقط من الراشدين . ولذلك يصبح هذان الراشدان في غاية الأهمية كما أن عدم التفات أحدهما الى الطفل يثير الغيرة راسا على حين أن الاحتمال يكون أكبر في أن توجه العداوة الى الأب بسبب أن اعتماد الطفل على الأم يكون أقوى من اعتماده على أبيه لعدة أسباب من أهمها أن الطفل يرى أمنه وسلامته مرتبطة بها معتمدة عليها » . (30, 67) .

وهناك كتاب كثيرون (64, 69) يرون أن الصراعات الأوديبية القوية غير المحلولة شائعة جدا في المجتمع الأمريكى . صحيح أنه لا توجد بيانات احصائية يعتمد عليها في هذا الصدد ، ولكن المشتغلين بالصحة العقلية يتفقون على أن كثيرا من حالات سوء التوافق تنشأ عن الحب المفرط للوالد المخالف جنسيا والعداء المفرط للأب المماثل جنسيا .

العلاقات الأسرية والصراعات الأوديبية :

بعض الأنواع الممينة من العلاقات الأسرية تهيبء المسرح لظهور الصراعات الأوديبية القوية التي تستعصى على الحل . من هذه أن الأم التي تفرط في تدليل ولدها وملاطفته وتظهر مبالغة في حبها وشغفها ، إنما تشجعه على أن يزداد اعتماده عليها . فإن حدث كذلك أن كان الأب « مشغولا بدرجة زائدة » تمنعه من أن ينفق بعض الوقت مع الطفل ليشتبع بعض حاجاته ، أصبح من غير المحتمل أن تنشأ العلاقات الطيبة بين الأب والابن . أضف الى ذلك أن الأب حين يطالب بشيء من التفات الأم وانتباهها قد يمنع الأم من اشباع كل ما للطفل من حاجات اشباعا مباشرا . والطفل اذا أدرك هذا ، فإنه قد يرى في الأب عاملا من عوامل الاحباط وبالتالي موضوعا لسخطه وكراهيته . وهكذا نرى أن المكونات الأساسية للمركب الأوديبى (أو عقدة أوديب) ، من شدة تعلق الأم وكراهية للأب ، قد تحققت في هذه الظروف .

على أن أوضح نتائج الصراعات الأوديبية غير المحلولة تصبح بارزة جلية في المراهقة والرشد . مثال ذلك أن الولد الذى يظل مرتبطا انفعاليا أو عاطفيا بأمه لا يظهر شيئا من استجابات الود أو الحب للآخرين . وهو حين يصل الى المراهقة أو الرشد ، قد يظل عاجزا عن أن يكسر هذا التعلق بالأم ، ولذلك يجد من الصعب عليه أو المستحيل أن يكون أية علاقات أخرى من ذلك النوع الذى لا بد منه للتوافق في العلاقات الجنسية الفرية والزواج .

وعلى العكس من ذلك نجد أن النبد والاهمال الصريح من جانب الأم للطفل قد يكون له آثار مماثلة في الولد . ذلك أن الولد في هذا الموقف قد لا تنشأ عنده البتة الرغبة القوية في حب أمه ، بحيث أن قدرته على أن ينشئ تعلقا جنسيا غريبا عميقا ذا معنى قد تتعطل وتضطرب في السنوات المقبلة . أى أن الارتباط المفرط في العمق مع الوالد المخالف جنسيا ، وانعدام العلاقة العاطفية تماما مع الوالد المخالف جنسيا قد يؤدى إلى صعوبات تواجه الطفل في انشاء العلاقات الجنسية الفرية المرضية .

المعايير الخلقية :

في هذه الفترة يبدأ تعلم المعايير الخلقية والتخريعات . وهذا التعلم هو جزء من تلك العملية التى يسميها كلب التحليل النفسى بتطور نمو الذات العليا (Superego development) . والمعايير الخلقية تشير الى القبول والمردول فى مجتمع الطفل «والى «الأوامر والنواهى» .

فالطفل لا بد له من أن يتعلم ، من بين ما ينبغي له أن يتعلمه ، أن يقول الصدق ، وأن يكف العدوان والتدمير ، وأن يعف جنسيا ، وأن يتلطف مع رفاق اللعب ، وأن يطيع والديه ، وأن يكف عن الصخب أثناء العشاء ، وأن يؤدي واجباته المنزلية . على أن الدوافع الثلاثة التي سهلت أمر اصطناع السلوك النمط جنسيا (وهي الرغبة في المدح والتقبل ، والخوف من النبذ ، ثم التقمص) هي أيضا الدوافع التي تعمل على تعلم المعايير الخلقية . لكننا نجد هنا أن القلق من احتمال النبذ ودافع التقمص يكون لهما الأهمية الأولى في تعلم المعايير الخلقية . مثال ذلك أن الطفل قد « يأكل بطريقة لا ثقة » لأنه يخشى العقاب والنبذ أو لأنه يريد أن يوجد تشابها بينه وبين النموذج الراشد ، أي أن كلا من الدافعين المذكورين يبدو وكأنه يعمل ، في أكثر الحالات ، على تكوين الذات العليا أو الضمير عند الطفل .

واكتساب الضمير (الذات العليا) خطوة هامة جدا في نشأة المعايير الخلقية . ذلك أن طفل الثانية إذا أراق اللبن على المفرش الجديد للمائدة كان من المحتمل أن يخبر الخوف أو القلق من واقعة خارجية هي على التحديد العقاب أو الإنكار المؤقت من جانب الأم . لكن الطفل في الرابعة من عمره يخبر نوحا آخر مختلفا من المشاعر الكريهة بعد أن يريق اللبن ، نوحا لا يكون مرتبطا ارتباطا وثيقا بواقعة خارجية . هو يخبر الاحساس بالاثم ، والشعور بالتأثم والخطيئة لأول مرة معناه أن تغيرا هاما قد وقع في الحياة العقلية للطفل . كما أن مصدر القلق الذي يكف الفعل الاجتماعي لا بد وأن يأتي من الداخل (أي من الشعور بالاثم) عند الطفل الذي حسن طبيعته اجتماعيا ، بدلا من أن يأتي من الخارج ، كما هي الحالة عند الخوف من الضرب أو التوبيخ . وإذا بنا نجد أن الرقيب الداخلي يقوم بالتوبيخ أن ساء سلوك الطفل ، وإذا به يخشى استنكار ضميره بدلا من أن يخشى استنكار والديه .

على أن التفاصيل المتعلقة بنشأة الضمير وتكوينه غير مفهومة بالكامل ، ولكن الذي لا شك فيه أن التقمص عنصر من عناصر هذه العملية . وأصنحاب التحليل النفسي يرون أن الذات العليا منتج من المنتجات الرئيسية لعملية التقمص . فالطفل يسعى جاهدا ليجعل نفسه شبيها بوالده قدر الاستطاعة ، وينظر إلى سلوك الوالدين الخلقى ومحرماتهما نفس النظرة التي ينظر بها إلى سائر سلوك الوالد . ثم أن اصطناع المعايير الوالدية تجعل الطفل يشعر بأنه شبيه بوالديه ، الأمر الذي يقوى من تقمصه لهما وتوحده معهما .

فإذا تعلم الطفل مضمون معايير والديه ، جعل يعاقب نفسه « كلما

ارتكب سلوكا يظن أن والديه يريان أنه حريء بالعقاب « (70, 227) . ويعبر عن ذلك مورفي Murphy بقوله :

« من خلال عملية تقمص الوالد ، يكتسب الطفل ويتمثل في نفسه اتجاهات ادانة كل من يخالف » (52, 541) « تقول ان الذات العليا قد تكونت اذا اخذ الطفل يطالب نفسه من خلال عملية التقمص بالتزام معيار خلقى (52, 543) » .

وقد وصف لنا سيرز وماكوي وليفن (62) سلوك بنت صغيرة خلال فترة الانتقال هذه من الخوف من البيئة الى نشأة الضمير .

« حضرت مارثا مع والديها بعد الظهر من يوم من أيام الأحد للزيارة وكانت في الشهر السابع عشر من عمرها ملأى بالطلعة والحيوية . وقد شربت كوبا من اللبن وأتت على نصف بسكويتة ثم بدأت تتفحص في شغل البيئة المحيطة بها وهي تمشي معظم الوقت وتحبو بين الحين والحين ، وتشر فتات الطعام على الأرض وتقلب الأكواب في طريقها . واستهواها أحد المصابيح القائمة فوق عمود خشبي في ركن الغرفة ، إذ كان العمود من حيث قطره مناسبا تماما لقبضة يدها ، فوقفت متلكنة اليه واطبقت يديها عليه مما جعل العمود يترنح ويتذبذب ترنحا خفيفا أمتعها .

وقد اضطر والدها مرتين الى ان يترك كوبه ويهرع اليها ليمنع وقوع اصطدام أو تهشم . كذلك قال لها مرتين في وضوح وجلاء « الآن مارثا ، لا تلمسي » وكان في كل مرة يأخذ بيدها ويقودها الى بعض اللعب الأخرى التي لم تكن تلفتها عن المصباح الا قليلا .

بعد ذلك بدأت مارثا تفقدا عاما للغرفة مرة أخرى . أخذت تسير بدرجة أكثر قليلا من البطء وتنظر كثيرا الى والدها ، لكنها عندما اقتربت من المصباح توقفت لتنظر في اتجاه الوالد وكل حركاتها موجهة الى المصباح واقتربت منه عن عمد حتى صار بينها وبينه مسافة قدم واحدة ، ورفعت ذراعها قليلا وقالت في نبرة حادة وبصوت آمر « لا تلمسي » .

ومرت لحظة مقاومة صاعته ، ثم استدارت ومشيت عبر الغرفة ، وألقت بنفسها الى الأرض وبدأت تضحك وهي مستبشرة ، وتضحك معها الأب المتيقن ومد يديه اليها ليحتضنها ويدلها .

فلماذا كانت هذه بداية الضمير ؟ ولماذا لا نفترض في بساطة أكثر ان مارثا كانت تخشى من أن يعاقبها أبوها اذا هي لمست المصباح ثانية ؟ ان

الفرق بين الخوف والضمير يكمن في توجيه الفرد التعليمات الى نفسه وامتصاص الطفل للقيم التي عبر عنها الوالدان . أى أن مارثا كانت تلعب دور الوالدين حين قالت لنفسها في صرامة : « لا تلمسى » ولو أنها ظلت تنظر في استخفاء الى والدها وهى تقترب من المصباح ، ولو أنها جعلت تتقدم وتتأخر من المصباح - ولو أنها ظلت صامتة أو بمنسحبة بعد أن مرت بحظة اتخاذ القرار ، نقول انه لو حدث هذا لجاز أن نقول انها كانت تستجيب لخطر الموقف بالتجنب البسيط . ولكننا نجد أن مارثا لم تكن بحاجة الى النظر الى أبيها عند اللحظة الحرجة ، وانما هى نظرت الى نفسها ملتزمة التوجيه ثم اطاعت حكم نفسها في الموقف (365-366, 62)

وفي سنوات ما قبل الدراسة يكون الضمير هشاً رقيق التكوين ويتذبذب الطفل بين تحمل مسئولية سلوكه وبين أن يعتمد على الكبار في الحكم على سلوكه من حيث الصحة والخطأ . وقد اتضح هذا التوازن في دراسة قام الباحث فيها بمقارنة اللعب العدواني عند أزواج من الأولاد في حضور إحدى الراشديات بلعبهم في موقف آخر يخلو من الراشديات . وقد قرر الباحثون أن الطفل الصغير يتحمل حين يكون بمفرده مسئولية أفعاله (وظيفة الذات العليا) . ولكنه في حالة وجود الراشد ، يصبح شديد الرغبة في أن يمنحه مسئولية الحكم بجواز العدوان أو عدم جوازه . كذلك من الممكن أن الطفل يشعر في حضرة الراشد أنه في عصمة من انتقام رفيقه . أعنى أن الطفل قد يتردد في أن يبدأ بالعدوان تجاه رفيقه ان كان الراشد غائبا لأنه لن يجد عندئذ شخصا « يقف العراك » ان غلبه الرفيق على أمره وتفوق بقوته عليه .

اتجاهات تنشئة الطفل وتكون الضمير :

هناك عدة أنواع من التصرفات التي قد تقوم بها الأم حين تريد تشجيع بعض أنواع السلوك أو تثبيطها . من ذلك أنها قد توقف السلوك القائم الحاصل . والمثال على هذا أن الأم التي ترى طفلها يلوث الحائط بالربى قد تصرفه عن ذلك بأن تصيح « جوني ، تعال وانظر هذه اللعبة التي جئتك بها . » أو هى قد تأمر الطفل أمرا صريحا مباشرا بما يفعل أى « جوني ، كف عن تلويث الجدار » وانخرا هى تستطيع ان تعاقب السلوك ، اما باستخدام الأساليب المادية (مثل الضرب) ، أو بالتهديد بالتوقف عن الحب والانتكار ، أو هن طريق الحرمان المادى . أى أن الأم تستطيع أن تقول ، « مارى ، لن تحبك ماما اذا كنت تلوثين الجدران » (حرمان من الحب) أو « ان لوثت الحائط حرمت من الجيلاتى » (حرمان مادي) .

وعلى العموم نجد أنه كلما زاد استخدام الحرمان من الحب كوسيلة للتهذيب عند الأطفال في مرحلة الحضانة ، زادت صرامة الضمير عند الطفل (62) . ولكن أساليب التهذيب المرتبطة بالحب لا يكون لها معنى إلا إذا كانت هناك صلة مودة قوية بين الطفل والام ، أى أن الام لا تستطيع أن تهدد تهديدا فعلا بسحب الحب إذا كانت لم يسبق لها أن قدمت الحب أولا .

ان التهديد بالحرمان من الحب حين لا يكون هناك الا أقل الحب امر لا معنى له ، أى أن الام التي تكون باردة العواطف من البداية لا يكون لتهديدها بحرمان الطفل من الحب الا أقل التأثير في نشأة الضمير . وقد قدر أن النمط الذي يؤدى إلى « ضمير عال » هو الذى تكون فيه الامهات دافئات عاطفيا في العادة محبات يلجأن للضبط الى التهديد بالحرمان من الود . كذلك تبين أن الأطفال الذين كانوا أكثر ميلا الى السلوك الذى رأيناه يشير الى تكون ضمير أكثر نضجا ونموا ، كانوا اطفالا تتميز امهاتهم بالدفء العاطفى نحوهم ، وكانت امهاتهم يجعلن محبتهم متوقفة على حسن سلوك الطفل . اعنى أن هؤلاء هم الأطفال الذين كانوا يخاطرون بالفعل بفقدان الحب حين يسيئون التصرف والسلوك (388-389, 62).

المثل العليا عند الذات :

مما يتصل اتصالا وثيقا بالنواهي والتحريمات في المجتمع ، تلك المثل العليا الايجابية التي يصنطعها الطفل والأطفال الذين يحترمهم . أى أن عظم النواهي والتحريمات « لا تكذب » ونشأة المثل الأعلى « سوف أكون شخصا أميناً » عمليتان مترابطتان ، كما أن كثيرا من المثل العليا التي توجه حياة الناس قائمة على النواهي والمبادئ التي تعلموها خلال الطفولة المبكرة . كذلك نجد أن تكون مجموعة القيم ، ونشأة أهداف طويلة المدى وتقديس البطولة كلها - ولو بصفة جزئية ، نتائج فرعية لعملية التقمص وتكون الذات العليا التي تبدأ فيما بين السنة الرابعة والسنة السادسة . وليس معنى هذا أن الخبرات التي تحدث في الطفولة المتأخرة والمراهقة غير مهمة ، اذ هي مهمة . ولكننا نجد أن طبيعة التقمصات التي تقع خلال فترة ما قبل المدرسة وفي أوائل فترات المدرسة توجه وتحدد معالم النمو في المستقبل .

والتقمص وتكون الذات العليا عمليتان طويلتان تضرب جذورهما في أوائل ما يحدث بين الطفل وابويه من تفاعلات مبكرة . واذا ما اتسع عالم الطفل الاجتماعى ، أخذ يجد نماذج أخرى للتقمص - أطفال الجيرة والمعلمين والأبطال الخرافيين أو أبطال السينما . كما أنه يحاول بعد ذلك

أن يقلد سلوكهم ، وتصبح خصائصهم وبعض أفكارهم خصائصه وأفكاره هو . وقد ينتهى الأمر الى أن يصبح السلوك المتعلم من هذه المصادر أكثر سيطرة من السلوك الذى تعلمه الطفل فى تقليد الأبوين ، كما أن الشخصية النهائية للفرد تكون نتيجة سلسلة من التقمصات . أعنى أن الطفل سيكون شبيهاً بوالديه فى بعض النواحي ، وتشبيهاً فى بعض النواحي الأخرى بأبطاله الحقيقيين أو الخرافيين الذين سبق له أن احتك بهم .

انواع السلوك المرتبطة بهدف عند طفل ما قبل المدرسة

الفقرات التالية تنصب على بعض المقدمات والمصاحبات لأنواع السلوك الجنسى والانتكالى والعدوانى والسيطرة . ونحن نؤكد هنا على السلوك بدلا من الدوافع لأن هناك أنواعا قليلة من الدوافع التى تكون مرتبطة بأنواع محددة من السلوك ، ولأنه من الصعب فى أكثر الأحيان أن نستنتج الدوافع من السلوك . وإشارة دافع ما عند طفل فى السنة الأولى من عمره يؤدى على الأرجح الى سلوك مباشر موجه الى اشباع هذا الدافع رأسا . أى أن الأطفال فى السنة الأولى من عمرهم لا ينتظرون أن يكونوا قد تعلموا أرجاء اشباع حاجاتهم أو كف هذه الحاجات . على حين أن طفل الخامسة يتعلم أنه من الواجب عليه أرجاء اشياء كثيرة من رغباته . اذ هو مطالب بأن يضبط رغباته العدوانية والانتكالية والجنسية . وهو فى العادة يستبق ويتوقع anticipates مشاعر القلق والاثم حين يتدبر بعض الدوافع والأفعال الصريحة . على أن القدرة النامية على أرجاء الاشباع المباشر للدوافع هى جزء من نمو الذات . ولذلك فإن عدم وقوع السلوك الانتكالى أو العدوانى الا نادرا ، لا يمكن أن يعنى انخفاض مستوى الدوافع الانتكالية أو العدوانية عند الطفل . وإنما قد يكون معنى هذا أن الطفل قد تمكن من اكتساب ضوابط هذه الأنواع من السلوك وعوامل كفها .

وعلى العكس من ذلك نجد أن الدافع القوى لا يؤدى دائما الى محاولات مباشرة لاشباع هذه الدوافع ، مثال ذلك ، أن دفع الأم الشديد وحنانها قد يخلق طفلا شديد الرغبة فى الانتكال على الآخرين . ثم أن الأم الحانية التى تريد لطفلها البالغ من العمر خمس سنوات أن يتصرف بالاستقلال تشجعه على أن يكف السلوك الانتكالى وعلى أن يسلك سلوكا متسما بالاستقلالية فى كثير من المواقف . مثل هذا الطفل قد نجده ذا حاجة قوية الى الانتكال ، ولكنه يكف مثل هذا السلوك بسبب أنه يخالف رغبات أمه .

ثم ان كثيرا من الدوافع التى نجدها عند طفل الخامسة تتضمن ذلك

النوع من الصراع الذى يعرف بصراع الأقدام والاحجام . ومعنى هذا انك تجد من ناحية رغبة قوية فى الاقتراب من هدف ما ومن ناحية أخرى قلقا مرتبطا بتحصيل هذا الهدف . ومثال ذلك ان الرغبة فى عصيان الأم عصيانا سافرا جزء من صراع الأقدام والاحجام . فهو يريد أن يتمرد على أمرها له بأن يشرب اللبن ، ولكنه كذلك يخشى من العقاب والاستمجان ان هو رفض طلبها . ولذلك نجد هناك قوى تضطره الى أن يعصى (أى دوافع اقدام) وقوى مضادة تقاوم فيه التعبير المباشر عن الثورة (أى دوافع احجام) ولذلك نجد أن السلوك الواقعى الذى يصدره الطفل يكون نتيجة للتفاعل بين هذين النوعين من القوى : الرغبة فى اشباع الدوافع والقلق المضاد الذى يعرقل محاولات الاشباع . كذلك نجد أن محاولة الطفل تحصيل هذه الأهداف المرغوبة تكون متوقفة على قوة الميل الى اقدام والميل الى الاحجام أحدهما بالنسبة للآخر .

ظهور الاهتمامات والدوافع الجنسية :

فى خلال فترة ما قبل المدرسة ، يكتشف كثير من الاطفال ان لمس المناطق الجنسية وتناولها يحدث احساسات سارة . كما أن معظم الاطفال فيما يبدو يمارسون نوعا من أنواع الاستمناء المعدل خلال هذه السنوات . ففى دراسة حديثة (62) قرر حوالى نصف مجموعة تتألف من ٣٧٩ واحدة من الأمهات أن أطفالهن يزاولون اللعب الجنسي أو يتناولون أعضاءهم الجنسية بأيديهم ، مما أيد نتائج دراسة سابقة (31) ومما لاشك فيه ان كثيرا من الأمهات لا يقبلن تقرير هذا النوع من المعلومات ، كما أن كثيرا من الأطفال يخشون من الاستمناء الصريح . ولذلك فإن هذه الأرقام اميل الى جانب المحافظة لا الى المغالاة فى تقدير مبلغ تكرار استثارة الأطفال الصغار لأنفسهم .

على أن نشاط الاستمناء يؤدي الى احساسات سارة ولهذا نجد يظهر عند كثير من الأطفال ثم يدوم عندهم . ولأن الثواب والاشباع مرتبطان بالأعضاء التناسلية ، نجد اهتمام الطفل بها يزداد ، كما أننا بناء على مبدأ التعميم يمكننا أن نتوقع أن اهتمام الطفل بالأعضاء التناسلية عند غيره من الناس يزداد كذلك وهو ما يحدث بالفعل . لكننا مع ذلك نجد أن الفضول والطلعة المتصلة بالتشريح الجنسي للأبوين وللرفاق يؤدي فى أكثر الأحيان الى العقاب فى مجتمعنا ، وبالتالي يؤدي الى القلق . وقد بينت دراسة من الدراسات (62) أن حوالى خمسة بالمائة فقط من مجموعة كبيرة من الأمهات تقرر أن اتجاهها نحو استمناء الأطفال هو التسامح الكامل ، وإن أقل من ١٥ بالمائة يسمح للطفل أن يجرى فى البيت وهو عار من الثياب . والمعتاد أن الأمهات يضربن الطفل أو يوبخنه أنه إطلع

عليه الآخرون وهو يستمنى صراحة ، وأن هذا العقاب يحدث القلق من السلوك الجنسي والمنطقة التناسلية . ولذلك نجد أن الأعضاء التناسلية قد تصبح مركزا للصراع عند الطفل لأنها تزوده من ناحية باحساسات سارة فريدة ، ولأنها تثير عنده من ناحية أخرى توقع العقاب والقلق . وامتزاج اللذة أو السرور بالقلق وارتباطهما بشيء أو نشاط - وهذا هو تعريف الصراع - من شأنه أن يؤدي إلى زيادة الانشغال الذهني بمصدر الصراع .

الفضول الجنسي (حب الاستطلاع الجنسي)

لصغار الأطفال فضول شديد في نواحي الجنس (32) . وقد دل تحليل أجرى للذكريات أمهات ١٧٩٠ طفلا عن الأسئلة الجنسية التي يوجهها الأطفال فيما بين سن الثانية والرابعة عشرة أن كثيرا من الأطفال يسألون الأسئلة عن الجنس من قبل أن يصلوا إلى الخامسة من عمرهم . وأن الأسئلة تتصل في أكثر الأحيان بمصدر الأطفال وبالفروق التشريحية بين الجنسين (27) .

كذلك يلاحظ كثيرا أن وقائع الاستعراض (أي الكشف عن الأعضاء التناسلية) والتطلع الجنسي (أي النظر إلى أعضاء الآخرين التناسلية) والفضول الملح المتصل بتشريح الجنس الآخر تشيع بين أطفال مدارس الحضانة . أما في الحضانات المتسامحة ، فإن الأطفال قد يكونون أكثر صراحة وتلقائية في سلوكهم الجنسي . مثال ذلك أن مالمينوفسكي لاحظ أن الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة في جزر تروبرياند حيث لا يعاقب الاستطلاع الجنسي أو تفرض عليه القيود ، ينغمسون انغماسا شديدا في النشاط الجنسي ، كما أن قلدا كبيرا من لعبهم يكون موجها وجهة جنسية (48) .

وانعدام اللعب الجنسي الصريح واستفاء الأطفال بمناقشاتهم الجنسية في مجتمعنا دليل واضح على أن الطفل يخشى من استجابة الكبار لمشاكل هذا السلوك . ولذلك نجد أن تناول الآباء لأسئلة الطفل الجنسية في شيء من الواقعية يؤدي إلى الافتقاص من القلق الذي يرتبط عادة بالسلوك الجنسي وبالأعضاء التناسلية .

« إذا أصبح الطفل مهتما بالمشكلات المتصلة بالجنس والولادة ، كان من اللازم أن نجيب على أسئلته بالصراحة والأمانة ومن غير تحرج . ولانظر أن القيام بهذا من الصعوبة بالدرجة التي نتصورها ، لأن الأطفال في الواقع لا يكونون إلا بحاجة إلى قدر ضئيل من المعلومات حين يوجهون هذه

الأسئلة . أعنى أن الطفل اذا سأل عن المصدر الذى يؤتى منه بالاطفال ، فأجبناه بأن المواليد ينشأون وينمون داخل جسم الأم لكان فى هذه الاجابة ما يكفى معظم الأطفال بصفة مؤقتة ، بل ولعدة أسابيع أو عدة شهور . والمعتاد أنهم لا يعودون الى توجيه مزيد من الأسئلة فى الموضوع حتى يحدث أو يطرأ شيء جديد فى أثناء لعبهم مع الأطفال الآخرين أو حتى تحدث فى حياتهم العائلية مناسبة تستدعى المطالبة بمعلومات أكثر . والواقع أن الآباء كثيرا ما يخلقون المشاكل لأنفسهم فيتصورون أنهم مطالبون ، حين يوجه الطفل سؤاله الأول عن الجنس ، بتزويده بكل ما يكتب من المعلومات الجنسية فى المجلات الكبار . ومن البديهي أن هذه الاجراء ليس بالضرورى ولا الحكيم (18, 72) «

الفضول حول الطبيعة :

فضول الطفل فى الأمور الجنسية يستند الى دافع فضول مستقل لا يتصل كثيرا بالجنس . أعنى أن الطفل يكون ذا شغف باستطلاع كثير من الأشياء فى العالم من حوله كالسيارات والسماء ومصادر الطعام والحيوانات - ولهذا فليس بالمستغرب أن نجد لديه الفضول والشغف بالتعرف على الفروق التشريحية بين الأولاد والبنات ، بل الواقع أننا كنا نتعجب اذا هو لم يكن كذلك . أى أن الطفل فى هذه المرحلة يكون منغمسا فى التعرف على جسمه وفى اكتساب مفهوم أساسى عن العالم بحيث يصبح هذا الفرق أو الاختلاف الملحوظ بين الأولاد والبنات أمرا كبير الأهمية . ولذلك نجد أن « الرغبة فى المعرفة » عن الطبيعة كلها وهى صفة تميز الأطفال فى هذه الفترة ، وما يلحظه الأطفال من قلق الأبوين من الجنس ، يزيدان الطفل اهتماما بالأمور الجنسية . بحيث يخيل للمرء أن انتباه الطفل يتوجه الى الأمور الجنسية بسبب ما يحيطها به الكبار الراشدون من ضجة .

السلوك العدوانى :

يشير العدوان الى أنواع السلوك الذى يستهدف إيذاء الآخرين أو تسبب القلق عندهم ، وهو عند الطفل فى مرحلة ما قبل المدرسة يتضمن الضرب وتدمير الممتلكات والهجوم اللفظى ومقاومة ما يوجه إليه من طلبات وأوامر . ويميل الطفل الى أن يكون عدوانيا صريحا يتوقف على عدة عوامل ، ثلاثة منها هى : ١ - شدة بغيته فى إيذاء الآخرين وإيلاهم . ٢ - درجة احباط البيئة وأثرها للميل العدوانية . ٣ - كمية القلق والشعور بالاثم المرتبط بالعدوان . كما أن هناك بعض الدليل المقنع على صحة الفرضية القائلة بأن الطفل يكف العدوان الصريح فى الظروف التى

يصبح الخوف والقلق مرتبطين فيها بالاستجابات العدوانية (29) فقد قام انان من الباحثين (29) بملاحظة ٢٣ طفلا من أطفال مدارس الحضانة خلال أربع جلسات للعب بالعرائس وبتسجيل كل وقائع العدوان وتقديرها وكان التقدير يتم باستخدام صنفين اثنين : العدوان الشديد (العقاب المادى ، الايذاء البدنى ، تخريب الأدوات) ثم العدوان المخفف (العدوان اللفظى ونحوه) . وفى خلال الجلسة الثانية للعب بالعرائس قام الباحث بمعاينة ١٢ طفلا ، هم أعضاء المجموعة التجريبية عقابا من نوع عدم التقبل أو الاستهجان (بعبارات من قبيل « لا ياجون ، الا تعلم ان الأطفال الطيبين لا ينبغي ان يفعلوا شيئا كهذا ؟ ») كلما صدر عنهم سلوك عدوانى . وأما أفراد المجموعة الضابطة وعددهم ١١ طفلا فلم توجه اليهم عقوبة ما وكانت تتاح لهم الحرية التامة فى التعبير عن العدوان خلال الجلسات الأربعة .

أما فى خلال الجلسة الثالثة فلم يوجه العقاب الى أحد . ومع ذلك تبين أن أفراد المجموعة التجريبية أظهروا استجابات عدوانية فى هذه الجلسة تقل بدرجة احصائية دالة عما أظهروا من استجابات عدوانية فى خلال الجلسة الأولى . وأما المجموعة الضابطة ، فكانت على العكس من ذلك . أى أن العدوان المتضمن فى اللعب بالعرائس كان يزيد شدة وتكرارا من الجلسة الأولى الى الجلسة الرابعة . وبعبارة أخرى تبين كما هو متوقع أن العقاب يؤدى الى كف العدوان ، بينما « التسامح فيما يتصل بالعدوان ينتقص من توقع العقاب أو قد يزيد من توقع الاثابة على العدوان وبذلك يؤدى الى ازدياد العدوان » (29, 42) .

والظاهر أن هذه النتائج تنطبق اكبر الانطباق على الموقف العائلى . أعنى أن العدوان اذا ووجه فى الأسرة بالعقاب ، ترتب على هذا أن يتعلم الطفل كف الاستجابات العدوانية فى هذه الظروف .

أضف الى ذلك أن الخوف أو القلق الذى يرتبط بالاستجابات العدوانية يطرأ عليه النعيم ويصبح مرتبطا بالتعبير العدوانى فى المواقف التى تشبه موقف الأسرة . وهكذا يتعلم الطفل أن يكف السلوك العدائى فى هذه المواقف كما يكفها فى المنزل . ولكننا نجد أيضا أن هذه الدوافع العدوانية لا يتم القضاء عليها بسبب انها على درجة كبيرة من القوة . وعندئذ وفى هذه الظروف تتعرض الاستجابات العدوانية « للنقل أو التحويل » أعنى أنه قد يعبر عنها فى مواقف مختلفة تماما من موقف الأسرة (مثال ذلك فى موقف اللعب بالعرائس الذى يكون التسامح موقورا فيه) .

كذلك من الممكن أن نشق بعض التنبؤات المعينة التى تتصل بالتعبير

عن العدوان وكفه اشتقاقاً من هذه الاعتبارات النظرية . مثال ذلك أننا نستطيع أن نتنبأ بأن الأطفال الذين تكثر مواجعتهم للاحباط في المنزل تنشأ عندهم دوافع واستجابات عدوانية قوية . كما أن الأطفال الذين يعاقبون على التعبير عن العدوان في المنزل يقومون « بتحويل » عدوانهم ؛ أعني أنهم يكشفون عنه في المواقف التي لا تنطوي الا على اقل التهديد بالعقاب .

لقد قام هولبيرج وسپرى (29) بدراسة تتناول تأثيرات العقاب والاحباط من جانب الأسرة في عدوان الأطفال عند لعبهم بالعراس ، فتوصل الى نتائج متعلقة بهذين التنبؤين . كان المفحوصون عبارة عن ٣٠ طفلاً من أطفال مدارس الحضانة تمت مقابلة أمهاتهم مقابلة مستقصية متعمقة سئل فيها عن القواعد المقيدة للأطفال ، وعن التجاوب مع حاجات الطفل ومطالبه وعن طريقه فرض الانصياع للدوافع الأم ، وعن سلوك الأمهات خلال فترة الرضاعة والفظام والتعويد على ضبط الاخراج . واشتقت درجات الاحباط في الأسرة من الاجابات التي يجيب بها الأمهات عن هذه الأسئلة . كذلك تم تقدير العقاب على العدوان في الأسرة على اساس من تقارير الأمهات عن مبلغ تكرار وشدة وطول فترة الضرب والتهديد والعزل والتوبيخ .

واكدت البيانات التنبؤين بصفة عامة . فكان الأطفال الذين ينتمون الى مجموعة الاحباط العالي (أي ما فوق الوسيط في الاحباط في الأسرة) يميلون الى أن يكونوا أكثر عدواناً في اللعب المتسامح بالعراس من الأطفال قليلي الاحباط . كذلك تبين أن الأطفال الذين عوقبوا بدرجة عالية (أي ما فوق الوسيط في عقاب الأسرة) يظهرون عدواناً أكثر في هذا الموقف (أي عدواناً محولاً أكثر) من هؤلاء الأطفال الذين عوقبوا بدرجة طفيفة . كما أن الأسر التي قدرت ذات احباط وعقاب عال كان أطفالها يظهرون قدراً أكبر وأشد من التعبيرات العدوانية في اللعب بالعراس من الأطفال الذين ينتمون الى أسر لا تحبط أو تعاقب أطفالها بدرجة عالية .

تأثير عقاب الأسرة واحباطها على العدوان :

الطفل الذي واجه العقاب الصارم على العدوان في الأسرة قد يستجيب استجابات عدوانية في موقف متسامح مثل مواقف اللعب بالعراس المستخدمة في دراسات هولنبرج وسپرى التي لخصناها فيما سبق . ولكن مثل هذا الطفل قد يقوم بكف السلوك العدواني في الظروف الاجتماعية مثل تلك الظروف التي نجدها في مدارس الحضانة والتي هي أكثر شبيهاً بالظروف الأسرية من ظروف اللعب بالعراس . وبعبارة أخرى نقول

ان كف العدوان وهو أمر تعلمه الطفل في الأسرة ، قد يعم فيشمل المواقف المتشابهة (مثل مدرسة الحضانة) ، ولكنه قد لا يعم ليشمل المواقف التي هي بعيدة الشبه (مثل موقف اللعب بالعرائس) .

وقد لاحظ سيرز (61) الاستجابات العدوانية عند ثلاث مجموعات من أطفال مدارس الحضانة في مواقف اللعب الحر . أما المجموعة الأولى فكانت أمهاتهم لا يلجأن الى العقاب . وأما المجموعة الثانية فكانت أمهاتهم يستخدم العقاب بدرجة خفيفة ، على حين كانت أمهات المجموعة الثالثة شديداً العقاب . وتبين أن المجموعة الثانية من الأطفال يظهرون أكبر قدر من الاستجابات العدوانية ، وأن المجموعة الأولى لم تظهر إلا عدداً قليلاً نسبياً من الاستجابات العدوانية ولعل هذا يرجع الى أنهم لم يشعروا بالاحباط في بيوتهم إلا نادراً وأنهم لذلك لم تكن عندهم دوافع عدوانية قوية . وأما المجموعة الثالثة وهي التي عرفت كثرة العقاب ، فإنها أظهرت عدداً قليلاً نسبياً من الاستجابات العدوانية مع الأقران أو الأطفال عموماً . والظاهر أن العقوبات القاسية التي عانى منها هؤلاء الأطفال قد أدت بهم الى كف الاستجابات العدوانية ، وأن كف الاستجابات هذا قد طرأ عليه التعميم حتى صار يشمل مدرسة الحضانة . لكننا نجد مع ذلك أن كف الاستجابات لا يشير أو يعنى أن الدافع العدوانى قد أشبع . وذلك لأن اللعب بالعرائس المتسامح الذى يقل احتمال عقاب الاستجابات العدوانية فيه ، أظهر أن أطفال الأمهات شديداً العقاب يصدر عنهم قدر أكبر من العدوان من أطفال المجموعتين الآخرين .

أي أن الإفراط في عقاب العدوان قد يؤدي الى ازدياد الدافع الى العدوان ، كما أن الإفراط في التسامح مع عدوان الطفل قد يكون نوعاً من الإثابة التي تؤدي الى زيادة تكرار العدوان الصريح . وهناك بيانات أخرى تدل على أن الأمهات اللاتي يسمحن بالعدوان في بعض المناسبات ويعاقبنه في بعض المناسبات الأخرى (أي اللاتي هن غير متسقات ولا يتبعن سياسة ثابتة غير متناقضة) ينشأ أبنائهن في غاية العدوان (62) . والآباء حين يسمحون للعدوان بالوقوع في بعض الأحيان ، إنما يسمحون للطفل بأن ينتقص من بعض القلق أو الخوف الذي يشعر به من الاستجابات العدوانية ، فلا يعود يخشى الاعتداء كما كان يفعل من قبل . كما أن التناقض في السياسة التربوية التهذيبية يخلق موقفاً محبطاً يزيد من احتمال ظهور السلوك العدوانى عند الطفل . وهناك أسلوب آخر مماثل هو أن نسمح بالعدوان ثم لا نعاقبه إلا نادراً . وهذا أسلوب يندر أن نجده متبعاً في تربية الأطفال وخصوصاً بين الأسر الأمريكية . ونتوقع أن يؤدي الى ازدياد شديد في العدوان الصريح عند الأطفال . وقد رأي سيرز وأعوانه:

على أساس من أبحاثهم التي قاموا بها ، ان أفضل الطرق لمنع العدوان عند الطفل هي في تثبيطه بشرط أن نتجنب العقاب البدني على السلوك العدواني .

« تشير نتائجنا الى أن الطريقة التي يستطيع بها الآباء تخريج طفل غير عدواني هي في أن نوضح له بجلاء أن العدوان غير مطلوب وفي أن نقف العدوان عند وقوعه ، ولكن مع تجنب عقاب الطفل على العدوان . والظاهر أن العقاب له آثار معقدة . فهو بلاشك يمنع صورة معينة من صور العدوان ، ولكنه يولد بصفة مؤقتة على الأقل عداوة أكثر عند الطفل ويؤدي الى انفجارات عدوانية أكثر فيما بعد من الزمان أو المكان . أضف ذلك أن الآباء حين يعاقبون - وخصوصا اذا كانوا يستخدمون العقاب البدني - يزودون أبناءهم بالمثل الحي على استخدام العقاب في نفس اللحظة التي يحاولون تعليم الطفل فيها ألا يكون عدوانيا . والطفل الذي يقلد والديه في النواحي الكثيرة قد يتعلم من خبرته هذه بالعدوان الناجح الصادر عن أبويه بمقدار ما قد يتعلم من ألم العقاب الذي وقع عليه . أي أن أكثر البيوت سلاما هو البيت التي تؤمن فيه الأم بأن العدوان أمر غير مرغوب فيه ولا ينبغي أن يعبر عنه تجاهها بأي حال من الأحوال ، ولكنها تعتمد في سبيل الضبط على وسائل غير عقابية . على حين أن البيت الذي يظهر فيه الأطفال الانفجارات العدوانية الضابطة هو في العادة بيت تصطنع فيه الأم اتجاهها اقرب الى التسامح (أو الإهمال) تجاه العدوان ، أو بيت توقع الأم فيه العقوبات القاسية على العدوان أو بيت تتحقق فيه الصفتان (62, 266) .

الفروق بين الجنسين :

في مناقشتنا للتنميط الجنسي ، اشرنا الى أن الأولاد أقل من البنات عرضة لتلقى العقاب على العدوان . والواقع أن بعض الأمهات يعتقدن أن الولد المثالي هو الذي يرد العدوان ويستطيع الدفاع عن نفسه (62) . أي أن الأولاد ينبغي أن يكونوا أقل خشية وقلقا من السلوك العدواني . والأدلة متوفرة على أن الأولاد يظهرون قدرا من السلوك العدواني أكبر مما يفعل البنات في اللعب وفي الخيال على السواء (1, 34, 44, 55, 58, 67) . كما أننا نجد في خلال سنوات ما قبل المدرسة أن الكذب والتدمير وانفجارات الغضب تحدث بنسبة أكبر عند الأولاد منها عند البنات (46) .

وقد كشفت دراسة لمجموعة من ٥٤ طفلا بمدارس الحضنة أن الأولاد يشتركون في صراعات أكثر ، ويكونون هم المعتدين في عدد أكبر من المرات ، ويقومون بهجمات صريحة بنسبة أكبر من البنات . وأما البنات فانهن

على خلاف ذلك يستخدم اللغة في صراعاتهم وخلافاتهم بدرجة أكبر من الأولاد . وكذلك كانت هذه الفروق أكثر وضوحاً بين الكبار من الأطفال في فترة ما قبل المدرسة . أعني أن الأطفال في سن الثانية ، الأولاد والبنات على السواء ، يضربون ويصرخون ويكونون بتكرارات متساوية تقريباً . لكننا حين نصل إلى سن الرابعة نجد أن الأولاد يقومون بقدر أكبر من الضرب وقدر أقل من الصراخ والبكاء مما تفعل البنات (34) . ولعل هذا التزايد في الفروق بين الجنسين يتقدم العمر يبين أن التنميط الجنسي للأطفال يتقدم بتقدم العمر ، أعني أن الأطفال في سن العامين لا يكونون قد تعلموا أنماط التعبير عن العدوان المناسبة مع جنسهم ، لكنهم حين يصلون إلى سن الرابعة يتضح عند الأولاد والبنات منهم دورهم من حيث الذكورة والأنوثة ، ولذلك تراهم يستخدمون نمط العدوان الذي يتفق مع القبول في حضارتهم ومجتمعهم .

كذلك كشفت دراسة تتبعية قامت على ملاحظة عدد من المفحوصين بعد ذلك بسنة أن ميل الطفل إلى العدوان وهو بعد في مدرسة الحضانة أساس طيب للتنبؤ بسلوكه العدواني حين ينتقل بعد ذلك إلى مدرسة رياض الأطفال . أعني أنه كانت هناك درجة عالية من الثبات من سنة إلى التي تليها من حيث تكرار الصراعات الاجتماعية بالنسبة لبعض الأطفال (كانت معاملات الارتباط القائمة على الرتب تتراوح فيما بين + ٧٦.٠ وبين + ١٠٠.٠ في المجموعات المختلفة) وعلى الرغم من أن تكرار الصراعات ومدتها كانت تختلف باختلاف العمر والظروف البيئية المباشرة ، إلا أن الأطفال كانوا يحتفظون عادة بمراكزهم النسبية في المجموعة من حيث كثرة التعبير عن العدوان (34) ولذلك يمكن أن نستنتج أن الميل إلى العدوان يصبح ، حتى عند هذه السن المبكرة ، خاصية من خصائص الشخصية ذات قدر لا بأس به من الثبات .

وتشير دراسات فلس الطولية إلى أن حدوث انفجارات الغضب خلال سنوات ما قبل الدراسة يكون أكثر انبعاثاً بالسلوك المتوتر العدواني في المراهقين والراشدين الذكور عنه عند الإناث . ومعنى هذا أن مؤشرات السلوك العدواني في الطفولة أكثر ثباتاً واستقراراً عند الأولاد منها عند البنات خلال فترة الطفولة والمراهقة (40) .

ولما كنا سنشير كثيراً إلى هذه الدراسة في الفصول التالية من هذا الكتاب ، نرى من الضروري أن نقوم باستعراض موجز لطبيعة البحث . تألفت العينة من ٣٦ رجلاً و ٣٥ امرأة (تراوحت أعمارهم جميعاً فيما بين ٢٠ ، ٢٩) كانوا قد درسوا وأجريت الملاحظة عليهم منذ الولادة إلى المراهقة . وكانت المعلومات المسورة عن كل طفل تستند إلى الملاحظات

التي أجريت في البيت ، وفي مدرسة فلس للحضانة التجريبية وفي المعسكرات النهارية ، وفي ظروف المدارس العامة وفي مقابلات فردية أجريت لكل طفل . كذلك كانت أمهات هؤلاء الأطفال قد تمت مقابلاتهن بالمعهد ، كما أنهم لوحظن في بيوتهن من أجل تقدير اتجاهاتهن وطرق معاملتهن للأطفال .

ثم قام أحد السيكولوجيين ممن لا علم له بشخصيات المفحوصين بدراسة كل الملاحظات التي أجريت على هؤلاء الأطفال في أربعة فترات منفصلة من العمر ؛ من الميلاد الى الثالثة ؛ ومن الثالثة الى السادسة ؛ ومن السادسة الى العاشرة ، ومن العاشرة الى الرابعة عشرة . وبعد أن درس كل البيانات المتصلة بكل طفل من الميلاد الى السنة الثالثة ، قام بترتيب الأطفال وتقدير كل واحد منهم على أساس أنواع شتى من السلوك . ثم عاد فقدر الأطفال في الفترات من الثالثة الى السادسة ، ثم من السادسة الى العاشرة ، وأخيرا من العاشرة الى الرابعة عشرة .

ثم قام أحد السيكولوجيين ممن لا علم لهم بسلوك هؤلاء المفحوصين أثناء الطفولة ، بأجزاء المقابلات الفردية لكل واحد منهم في مرحلة الرشد وقدر سلوكهم على أساس عدد من المتغيرات التي تقابل تلك المتغيرات التي قدرت لهم في الطفولة (مثل العدوان ، الاتكال ، الانسحاب في مقابل الشدائد والعناء ، التمكن ، الميول النمطة جنسيا ، الانغماس في أوجه النشاط العقلي) وبعد انتهاء المقابلات اختبر الراشدون في عدد متنوع من المواقف .

ولكى يتم تقدير جانب الثبات أو الاستمرار في سلوك الطفولة ، ثم حساب معاملات الارتباط فيما بين أنواع السلوك المختلفة التي ظهرت خلال كل مرحلة من مراحل الطفولة الأربعة ومعاملات الارتباط بينها من ناحية وبين التقديرات التي أعطيت لهم خلال المقابلات التي تمت في مرحلة الرشد من ناحية أخرى . ومعلوم طبعا أن التقديرات الأخيرة كان يستدل منها على الشخصية في مرحلة الرشد .

وتبين من ذلك أن جانب الثبات أو الاستمرار متوفر في سلوك الانفجارات الانفعالية والغيظ عند البنين أكثر منه عند البنات فيما بين أعمار الثالثة الى الرابعة عشرة . وأن سورات الغيظ أساس للتنبؤ أصح عند الرجال للراشدين منه عند النساء الراشدين . أعنى أن الأولاد الذين كانوا يظهرون درجات متطرفة من الغيظ والانفجارات الانفعالية خلال سنوات ما قبل المدرسة والسنوات الأولى من المدرسة ، نقول أن هؤلاء الأولاد هم الذين تحولوا الى رجال يسهل اغضابهم أميل الى التعبير اللفظي

عن عدوانهم حين يوجه اليهم الاحباط . على حين ان استمرار العدوان هذا وثباته لم يتيسر فيما بين الاناث (40) .

ولعل اقرب التفاسير الى العقول هو ان سلوك العدوان عنصر متقبل من السلوك المذكر التقليدي (أى السلوك المنمط جنسيا) بدرجة اكبر منه في السلوك الانثوى التقليدي . كما ان العدوان عند البنات يواجه عادة بشيء اكثر من العقاب مما يواجه به العدوان عند الاولاد ، وان النماذج التي تخيرها صفار البنات ليتوحدن معها تميل الى ان تكون اقل حظا من العدوانية الصريحة . لكل هذه الاسباب ، نجد صفار البنات العدوانيات يقمن تدريجيا بكف أنفسهن عن التعبير الصريح عن السلوك العدوانى ، على حين ان الاولاد العدوانيين الذين يسمح لهم بقدر اكبر من الحرية للتعبير سلوكيا عن سخطهم ، يستمرون في اظهار هذا النوع من السلوك .

المشاحنات :

المشاحنات لا تتضمن العدوان البدنى ، ومع ذلك فانها قد تصبح منهكة مقلقة للآباء ومعلمات مدارس الحضانة . لكن المشاحنات لحسن الحظ قلما تكون خطيرة في هذه السن ، ولو انها كثيرة العدد او التكرار .

وقد تبين من تحليل لعدد ٢٠٠ مشاحنة قامت بين اربعين طفلا ممن ينتمون الى فترة ما قبل المدرسة ان الاولاد يتجادلون اكثر من البنات ، وان المشاحنات التي تنشب بين الأطفال الأكبر سنا تكون اقل عددا ولكن اطول دواما من الأطفال الصغار . وان الخلافات تحدث بصفة اكثر بين الأطفال الذين يتفوقون في الجنس ولكن يختلفون في العمر . وان الأطفال الأصغر سنا ولو أنهم يشتركون في مشاحنات أكثر ، إلا أنهم يتخذون أدوارا أقل عدوانية ولا يقدمون الا مقاومة قليلة في مواجهة السلوك الأكثر عدوانية الذي يصدر عن الأطفال الكبار (15) .

وأما الخلافات اللفظية بين الأطفال ، فكانت مثل سائر خلافاتهم قصيرة في العادة تنتهى بسرعة . كما أن الابتهاج كان يعقب المشاحنات بنسبة أكبر مما يعقبها الاستياء والسخط . فالظاهر اذن ان انفعالات الأطفال في هذه السن تستثار بسرعة وتزول بسرعة . ولأن المشاحنات تزود الأطفال بفرص لتعلم أشياء جديدة ، أوصى الباحث الآباء بأن يتركوا أطفالهم يقاتلون وينهون معاركهم في الأحوال العادية (15) .

على ان الطفل لا بد له من ان يجرب كلا من الاستجابات « المرغوبة » (البودية ، القائمة على التعاطف) وغير المرغوبة (العدوانية ، العدائية ،

الخلافة) في خلال عملية التطبيع الاجتماعي . والسلوك العدواني يمكن أن يعد نتيجة سوية لاتساع احتكاكات الطفل الاجتماعية . صحيح أن الآباء والمعلمين من حقهم أن يرتاعوا من العداوات والمشاحنات التي تزيد من الحد المعتاد في تكرارها أو شدتها . ولكنه يبدو أنه لابد من أن يصحب عملية « التجريب » الاجتماعية قدر معين من العدوان .

الخلاصة : العدوان استجابة أكثر شيوعاً عند الأولاد منها عند البنات وأكثر ثباتاً عند الأولاد خلال الطفولة . والبيئة الأسرية التي تكون عامل إحباط بدرجة عنيفة للطفل تهيئه وتعدده لأن تنشأ عنده دوافع عدوانية قوية . والتبذ والمعاملة غير الثابتة والقيود العنيفة والعقاب البدني كلها خبرات محبطة إلى حد كبير . أضف إلى ذلك أن استخدام العقاب البدني يواجه الطفل بمثال يوضح له فعالية العدوان في إيذاء الناس والسيطرة عليهم . والطفل إذا خبر شيئاً قليلاً فقط من التأثيم والقلق من جراء التعبير عن العدوان ، كان من المحتمل أنه سيصبح عدوانياً صريحاً وذلك لأن مقدار العدوان الصريح الذي يعبر عنه الطفل يتوقف على درجة استثارة العدوان (أي الإحباط) وعلى درجة القلق الذي يرتبط بسلوك العدوان .

الانكسار : دوافع الانكسار قد تظهر خلال فترة ما قبل المدرسة في بعض أنواع السلوك من قبيل التماس المساعدة على حل المشكلات ، وطلب الطمأنينة ، والتشبث بالراشدين ، وكراهية الانفصال عن الكبار ، واستجداء المودة والتأييد .

والأمهات عادة يبدأن في تشجيع السلوك الاستقلالي بالتدريج في هذه الفترة ، ويتزايد ضيقهم عندما يسلك أطفالهم بأسلوب كثير الانكسالية . وإذا وصل الطفل سن الخامسة توقعت أمه منه أن يقوم بارتداء ملابسه بنفسه ، وأن يتولى أمر نفسه في الحمام ، وأن يحل مشاكله الصغرى بنفسه من غير مساعدة ، وأن يقتدر على اللعب بمفرده من غير حاجة إلى التفات دائم إليه . ومعظم الأمهات يقمن بآثابة أطفالهن على استقلالهم في التصرف . ولو أن الأم التي تطالب ولدها بالاستقلال كانت حانية كذلك ، لترتب على هذا أن يقوى عنده الدافع إلى الانصياع لمطالباتها وأن يتناقص عنده السلوك المفرط في الانكسالية .

وكثير من الأطفال في الخامسة تظهر عليهم دلائل التماس المساعدة والتشبث الانكسالي بالكبار من ناحية ، والتصرف المستقل الذاتي (المبادرة بأوجه النشاط ، والقيام بالأعمال الروتينية بمفرده ، ومحاولة إكمال أوجه النشاط) من ناحية أخرى (6, 7, 8, 28) كما يظهر أن الطفل في هذه

السن يخبر شيئاً من الصراع بين التماس الرعاية من الآخرين وبين التعامل في استقلال مع العالم . كما أن الأطفال الذين يبدوون كلا من السلوك المستقل والسلوك الاتكالي في ظروف مدرسة الحضانة يكونون أكثر حظاً من الصراع حول الاتكال من هؤلاء الذين يظهرون الاتكال وحده أو الاستقلال وحده بصورة ثابتة . كذلك من المهم أن نتيقن أن السلوك الاتكالي وحده قد لا يكون مقياساً دقيقاً على شدة الحاجة الأساسية عند الطفل إلى مساعدة الآخرين وتأييدهم إذ أن بعض الأطفال يتعلمون أن المهم بالنسبة لهم أن يكونوا مستقلين وهم لذلك يحاولون كف أنفسهم عن الالتماس الصريح لمساعدة الغير في كثير من المواقف .

وعلى أساس من الناحية النظرية نجد أن الأم التي تثيب الاتكال بصفة دائمة ولا تعاقبه إلا نادراً ، لا بد وأن تخرج طفلاً اتكالياً . كما أن الأطفال الذين ينشأون في جو من النبذ الشديد خلال سنواتهم الأولى قد لا يسلكون سلوكاً اتكالياً لأن السلوك الاتكالي كان يعاقب كثيراً ، أو كان لا يثاب إلا نادراً .

والأبحاث الأمبيريقية تؤكد إلى درجة ما هذه التوقعات النظرية فقد تبين أن انعدام رعاية الأم خلال السنوات الثلاثة الأولى من الحياة يرتبط بعدم ظهور السلوك الاتكالي إلا في أضيق الحدود خلال سنوات ما قبل المدرسة (63) . لكن الأطفال في هذه الدراسات مع ذلك كانوا قد نشأوا في بيئات تتميز بدرجة غير عادية من النبذ بحيث أنها لا تمثل الأسرة الأمريكية المتوسطة . ثم أن هناك دراستين أخريين (40, 62) كانت بهما مجموعتان من الأمهات أكثر تمثيلاً ، تبين منهما أن اثابة الأم بصفة دائمة للاتكال وتذبذبها بين الاثابة والمعاقبة للاتكال يرتبطان بدرجات عالية من السلوك الاتكالي عند الطفل . لكن البيانات والنتائج غير قاطعة بعد ، ولهذا فإن أحسن عبارة يمكن أن نصدرها الآن هي أن الدفء والتقبل لا يؤديان بالضرورة إلى سلوك اتكالي عند الطفل في الخامسة أو السادسة من عمره وخصوصاً أن كانت الأم تقدر قيمة الاستقلال . وأما إذا كانت الأم تثيب الاتكال بصفة مستمرة ، ترتب على هذا احتمال أن تنشأ عند الطفل استجابات اتكالية قوية .

الصلة بين الاتكال والجوانب الأخرى من التطبيع الاجتماعي :

خلال الطفولة المبكرة نجد السلوك الاتكالي عند البنات أكثر منه عند الأولاد . مثال ذلك ما تبين من أن البنات فيما بين سن الثالثة والتاسعة يظهرون قدراً من الالتجاء إلى الكبنار للاتكال عليهم أكبر من القدر الذي يظهره الأولاد (13) . ثم أن السلوك الاتكالي ، على العكس من

العدوان ، يكون أكثر ثباتا واستقرارا عند البنات منه عند البنين من سن الثالثة الى سن الرابعة عشرة (38, 40) . ومثال ذلك أن الفتاة الاتكالية التى تبلغ من العمر خمس سنوات تميل الى أن تصبح مراة اتكالية ثم شابة اتكالية ، ولكنه من الصعب أن نتنبأ بالاتكالية فى المستقبل بالنسبة للمراهقين على أساس من سلوكهم فى فترة ما قبل المدرسة . وهذه النتيجة تشير الى أن القلق من التعبير عن السلوك الاتكالى أقل شدة عند البنات منه عند البنين ، لأن الاتكال يتقبل من الانثى بدرجة أكبر مما يتقبل من البنين بحسب التقاليد . ولذلك نجد أن الصراع الذى يدور حول كسر معايير الأدوار الجنسية بالنسبة للاتكال يؤدى بأكثر الأولاد الى كف أنفسهم عن هذا النمط من السلوك .

وقد تبين أن الأطفال الاتكاليين (كما يظهر من رغبتهم فى المودة ، والتقرب الشديد من المعلم) يكونون أقل عدوانية بعد الاحباط من الأطفال غير الاتكاليين الذين تكون حاجتهم الى المحبة منخفضة (54) . وهذا يوحى بأن الاحباط له آثار متفاوتة على الأطفال وذلك بحسب المستوى الأصلى للاتكالية عند الطفل . والطفل الاتكالى قد يكون أقل ميلا الى الاستجابة بالعدوان من الطفل غير الاتكالى بسبب أن الأول يخشى من احتمال فقدان الحب لو أنه سلك بأسلوب يمنعه المجتمع أو يحرمه . والأطفال الاتكاليون يتطلعون الى والديهم طلبا للرعاية والحنان ولذلك يكون التهديد باحتمال النبذ والكرهية أقوى مفعولا عندهم كما يكون احتمال اصطناعهم لتحريمات الكبار أكثر . كذلك نجد أن الأطفال الذين يتطلعون الى رفاقهم طلبا للمساعدة والتأييد (أى الذين يكونون اتكاليين على الرفاق) يكونون كذلك أكثر انصياعا للرفاق حين يوجهون اليهم الطلبات أو الأوامر .

وقد استخدم هارتب (25) موقفا يتناول فيه حاجة الأطفال للحنان بالتغيير ، وتبين له أن الأطفال الذين يعتمدون على الكبار يكون عندهم دافع قوى الى تعلم الأعمال اذا اثيبوا على ذلك باستحسان لفظى من جانب المجرى . وتفضيل ذلك أنه استخدم عينة من أربعة وثلاثين طفلا من مرحلة ما قبل المدرسة ثم قسمهم الى مجموعتين بطريقة عشوائية . أما المجموعة الأولى فكانت ترعاهم بانتظام مجربة أنثى (مثال ذلك أنها كانت تلعب معهم وتتحدث اليهم) وأما المجموعة الثانية فكانت تتمتع بالرعاية ، ثم سحب المجرى رعايته فجأة وامتنع عن التحدث اليهم واللعب معهم . وكان المفترض أن هذه المعاملة من شأنها أن تزيد الدافع الى الحنان عند الطفل بعد أن حرم الطفل من هدف سار ممتع . وأخيرا كان يطلب من كل طفل أن يتعلم عملا بسيطة ويمتدح على حسن أدائه . أما المجموعة التى خبرت سحب المجرى لرعايته وحنانه (وكان من المفترض أن الدافع

عندها الى استحسن الراشدين والتفاتهم دافع قوى (فقد تعلمت في سرعة اكبر تحت هذه الظروف . أضف الى ذلك ، أن الأولاد الذين كانوا على درجة عالية من الاتكالية ، بحسب ما دلت الملاحظات الأولية التي أجريت عليهم ، كانوا أكثر تأثرا من الأولاد الاستقلاليين بسحب الرعاية . من هذا يتضح أن حاجة الطفل الى الالتفات والرعاية (أو قلقة وخشيته من فقدان الرعاية) ازدادت نتيجة لانسحاب المجرّب اجتماعيا بعد أن كان يتحدث اليه . وأنه قد ترتب على هذا أن أصبح مديح المجرّب ، بعد انسحابه ، ذا مفعول كبير بصفة خاصة ومؤدينا الى التعلم بسرعة اكبر .

وقد توصلت الى نتائج مشابهة لذلك دراسة أخرى مستقلة لأطفال فترة ما قبل المدرسة (23) . في هذه الدراسة كان الطفل يثاب لفظيا من قبل المجرّب ان هو أصدر الاستجابة الصحيحة في لعبة بسيطة بالبلى . وتبين فيها أن الإثابة اللفظية كانت أكثر مفعولا ان جعل الطفل يلعب لعبة البلى المشتركة بعد أن يظل يلعب وحده فترة من الزمن (أى يلعب في ظروف الحرمان من الرعاية) مما لو كان الطفل لم يخبر ظروف الحرمان على الإطلاق . أى أن غياب الراشد الذي يرغب الطفل في التفاعل معه قد يؤدي الى تزايد الحاجة الى الالتفات والاستحسن (أى الحاجات الاتكالية) . كما أنه زاد ميل الطفل الى التماس الاستحسن في المواقف الأخرى ، كلما ازداد مفعول المديح الذي يوجهه الراشدون بعد فترة من الحرمان ، وواضح أن هذا يتفق مع الدراسة السابقة (25) .

أضف الى ذلك أن الأولاد والبنات كانوا يختلفون من حيث جنس الشخص الراشد الذي كان أكبر مفعولا في اشباع الحاجة الى الرعاية والحنان . أما الولد فكان مستوى أدائه يرتفع في لعبة البلى الى أقصى حد حين تكون المجرّبة امرأة . أى أن الرعاية والحنان من جانب امرأة كان « أكثر نفعا وقيمة » بالنسبة للولد فيما قبل المدرسة من الحنان الذي يأتي من جانب رجل . وعلى العكس من ذلك كان حنان الرجل أكثر أهمية لبنت ما قبل المدرسة من حنان المرأة . ولعل هذه الظاهرة غير صحيحة بالنسبة للأطفال الأكبر سنا ، ما دام الأولاد في سن المدرسة الذين يتطلعون الى الرجال بوصفهم مثلهم العليا أكثر ميلا الى تقدير أهمية المديح والاستحسن الذي يصدر عن الرجل لا عن المرأة .

هذه الدراسات السابقة توضح لنا كيف يمكن استثارة الدافع الى الاتكال والاعتماد على الغير ، وأنواع الناس الذين يكونون أكثر فعالية في اشباع حاجة الطفل الى الحنان . كما أنها تشير الى أن الطفل ذا الحاجة الشديدة الى الحنان (دافع قوى للاتكال والاعتماد) يعمل جاهدا ليتعلم

الاعمال المختلفة من أجل أن يحصل على مديح الكبار وحنانهم . ولما كانت المدرسة بمثابة موقف يطلب فيه الى الطفل أن يتعلم الأعمال من أجل أن يحصل على مديح المعلمة او المعلم ، فاننا نجد أن الأولاد الذين يكونون معتمدين على أمهاتهم أميل الى التفوق في السنوات الأولى القلائل من التعليم المدرسي من الأولاد الذين يكونون على درجة متناهية من الاستقلال . كذلك تشير نتائج دراسة فلس الطولية أن الأولاد الذين حصلوا على تقديرات عالية في الاتكال خلال السنوات الستة الأولى من الحياة كانوا أكثر حظا من الدافع والتحمس في المدرسة من الأولاد الذين كانوا أكثر استقلالا .

الخلاصة : هناك أوجه شبه كثيرة بين السلوك الاتكالي والسلوك العدواني وتطورهما . ذلك أن كلا النوعين من السلوك يتضمن صراعات من نوع صراع الاقدام والاحجام . أعني أن الطفل يرغب في أن يتلقى المساعدة أوفى أن يعبر عن غضبه ، ولكنه قد يخشى من التعبير الصريح عن هذه الأنواع من السلوك . كذلك نجد أن اثابة الوالدين لهذه الأنواع من السلوك يؤدي الى زيادة احتمال وقوعها ؛ وأن المعاقبة المنتظمة من جانب الوالدين لها تؤدي الى تناقص وقوعها . وعدم الثبات في نمط الاثابة والعقاب يؤدي - كما يبدو - الى ازدياد وقوع هذا السلوك . والتطبيع الاجتماعي للصور المتطرفة من العدوان والاتكال يتوقف على الرغبة في ارضاء الوالدين ، والخشية من فقدان الحب ، وعلى دوافع التوحد أو التقمص كذلك . والأطفال العدوانيون يستجيبون - كما يبدو - للاحباط بعدوان مضاد أكثر مما يفعل الأطفال الاتكاليون . وأخيرا نجد هناك فروقا هامة بين الجنسين من حيث درجة القلق المرتبطة بهذين النوعين من السلوك ، نتيجة لعملية التنميط الجنسي . أما البنات فيخبرون قدرا أكبر من الصراع حول العدوان بسبب أن هذه الاستجابة ليست ملائمة لدور الأنثى ، على حين أن الأولاد يكونون أكثر خشية وقلقا من التعبير عن السلوك الاتكالي .

والمأمول أن تؤدي مناقشتنا السابقة للظروف المؤثرة في الاتكال أو العدوان الى أن يقدر القارئ درجة تعقد سلوك الانسان وكثرة العوامل التي تتفاعل لتحديد الاستجابة الواحدة . مثال ذلك أن الاتكال على المعلم قد يتأثر بنمط الثواب والعقاب اللذين يصدران عن الأبوين ، ومبلغ ما يصدر من السلوك الاتكالي عن النماذج التي اختارها الطفل لبتقمصها ويتوحد معها ، ومبلغ قوة الدافع عند الطفل الى اصطناع الخصائص النمطية جنسيا بحسب التقاليد والعرف . ونقول ان هذه العوامل اذا انتظمت على صورة ترجح التعبير عن السلوك الاتكالي ، كان من السهل نسبيا أن

نتنبأ بالأسلوب الذي سوف يسلك عليه الطفل . أما ان تضاربت هذه العوامل (أى ان يكون من عادة الأبوين معاقبة الاتكال ان صدر عن طفلهما على حين انهما يتميزان هما انفسهما بازدياد الميل الى الاتكال) ، أصبح من الصعب جداً التنبؤ بالنحو الذي سوف يسلك عليه الطفل . على أن هذا التضارب ليس أمراً نادراً ، وعلم النفس لم يهتد بعد الى أساليب قياس كل القوى التى تحدد الاستجابة . لذلك نجد أن التنبؤ بسلوك طفل معين يمثل ، وسيبقى ، أمراً على درجة غير قليلة من الصعوبة .

سلوك السيطرة والاقتدار :

يشير هذا السلوك الى محاولات الطفل زيادة كفاءته فى المهارات المختلفة (مثل القراءة والكتابة والنقش ، والأعمال الحركية الفليضة) . والرغبة فى السيطرة على المهارات أو الاقتدار فيها يعرف عادة بالدافع الى الانجاز (achievement motivation) والطفل حين يصل الى سن الخامسة ، يكون قد نمت عنده عدة مهارات ، كما نجد معظم الأطفال متحفزين الى اختبار كفاءتهم فى مجالات جديدة من الكفاءة ، على حين يكون بعضهم الآخر غير راغب أو خائفاً . لكن البحث المباشر للدافع الى السيطرة والاقتدار والى الانجاز عند الأطفال فى هذه المرحلة من العمر قليل لسوء الحظ .

وفى دراسة من الدراسات ، سمح لطائفة من صفار الأطفال بأن يكملوا اللفز الأول الذى قدم لهم ، ولكنهم أجبروا على الفشل فى اللفز الثانى . ثم سئلوا فيما بعد عما اذا كانوا يفضلون أن يحاولوا انهاء اللفز الذى فشلوا فيه أم أن يشتغلوا باللفز الأسهل . أما فيما بين أطفال فترة ما قبل المدرسة فلم تظهر فروق بارزة بين الجنسين فى تفضيل اكمال اللفز الذى فشلوا فيه . لكنه لوحظ أنه كلما ازدادت السن أخذ الأولاد يظهرون حاجة أكبر من البنات الى السيطرة على المواقف المشككة المحيرة . أى أن الأولاد كانوا أكثر من البنات فى المدرسة الابتدائية ميلاً الى تفضيل العودة الى اللفز الذى سبق لهم أن فشلوا فيه (13) .

أثر الوالدين على سلوك الانجاز

فى دراسة أخرى للأطفال الذين تتراوح أعمارهم فيما بين الثالثة والخامسة (14) ، تبين أن الأطفال الذين تشيبتهم أمهاتهم وتشجعهم على محاولاتهم فى التحصيل والانجاز يكونون أميل الى الانغماس فى اللعب الموجه نحو الانجاز فى البيت وفى مدرسة الحضانة على السواء (أعنى أنهم كانوا يعمدون الى التلوين واستخدام الأصابع ، وعمل نماذج من الفخار ،

وقراءة الكتب) . ومن الطريف هنا أن ملاحظة « الأمهات اللائي يشبن على الانجاز » كشفت عن آتھن یملن الى تجاهل التماس الطفل للمساعدة ، ولكنھن یمن باثابة الطفل حين یمس الاستحسان على شئ فعله أو أنجزه .

كذلك أظهرت عدة دراسات الآثار بعيدة المدى لما تقوم به الأمهات من تشجيع مبكر لسلوك الاستقلال والانجاز عند الطفل . اذ تبين أن الأولاد الذين تبعد أمھاتھم الى اثابة استقلالھم خلال السنوات الأولى (فكانوا یمدحونه ويعبرون له عن الود) كانوا على قدر عال من الدافع الى الانجاز (كانوا یسردون قصصا تعكس الرغبة في السيطرة والاقتدار والتمكن) حين بلفوا سن المدرسة (68) .

أضف الى ذلك أن الأمهات اللائي قمن بتشجيع المشي والكلام خلال السنوات الثلاثة الأولى من الحياة (أى كن يشجعن التمكن من هذه المهارات الأولية الميكرة) كان مستوى تحصيل أطفالھن في المدرسة أعلى من مستوى الأطفال الذين لم تكن أمھاتھم تشجعھم كل هذا التشجيع على التمكن والسيطرة (40). أى أن اثابة اكتساب هذه المهارات المتصلة بالنمو يبدو أنه ینمى الرغبة في تعلم المهارات الجديدة وحسن الأداء في المدرسة .

وأما البنات اللائي تقوم أمھاتھن باثابة النمو العقلي خلال السنوات الثلاثة الأولى فقد أظهرن زيادات جوهرية في نسب الذكاء فيما بین سن السادسة وسن العاشرة . كما أظهرت هؤلاء البنات اهتماما كبيرا بالتمكن أو السيطرة وبالمنافسة وذلك كما تبدى من اختبارات الشخصية . مثال ذلك أن البنت التي تقوم أمھا باثابة الانجاز تستجيب للصورة التي تمثل ولدا وکمان بسرد قصة تدور حول ولد « يتدرب على الكمان ويريد أن یصل الى درجة من حسن الأداء فيها تسمح له بالعزف في دار الاوبرا » . وعلى العکس من ذلك نجد أن البنت التي لا تشيب أمھا الانجاز قد تستجيب قائلة « الولد لا يريد أن يتدرب وإنما یستھي أن یخرج من الدار لیلعب » (50) .

ثبات الانجاز :

سلوك الانجاز ، وخصوصاً في المجال العقلي ، جانب من أكثر جوانب الشخصية ثباتاً . ذلك أن البنات والأولاد الذين یظهرون رغبة قوية في التمكن من المهارات العقلية والوصول بها الى مستوى الكمال خلال سنوات ما قبل المدرسة یمبلون الى الاحتفاظ بهذا الدافع خلال المراهقة وبداية

الرشد (50) . والطفل الذي يدخل المدرسة برغبة في أن يحسن صنعاً .
يميل الى أن ينشأ راشداً بهتم بالتنافس العقلي مع الآخرين .

والخلاصة أن كمية الأبحاث التي انصبّت على تطور سلوك الانجاز والسيطرة أو التمكن أقل من كمية الأبحاث التي تتناول العدوان أو الاتكال . ولكن هذا لا يمنعنا من استخلاص عدة نتائج . أولها أن قيام الأم باثابة محاولة الانجاز خلال السنوات المبكرة يؤدي الى خلق مستوى عال من الرغبة في الانجاز ومن سلوك الانجاز عند الطفل في مرحلة المدرسة . ثم أن سلوك التمكن ليس محرماً من جانب المجتمع ولهذا فإنه لا يثير القلق كما يثيره الجنس أو العدوان أو الاتكال . وبالتالي نجد أن هناك صلة وثيقة بين الدافع الى الانجاز وسلوك الانجاز . أضف الى ذلك أن سلوك الانجاز لا يخضع للتنميط الجنسي كما يخضع العدوان أو الاتكال ، وإنما هو مقبول اجتماعياً من كلا الجنسين . ولذلك فإنه أقرب الى الثبات عند الأولاد والبنات من الطفولة المبكرة الى سنوات المدرسة الابتدائية والثانوية . بل الواقع وحقيقة الأمر أن سلوك الانجاز في فترة ما قبل المدرسة يمكن أن يتخذ اشارة حساسة على سلوك الانجاز عند الطفل في السنوات التالية .

القيود الوالدية وسلوك العدوان والاتكال والسيطرة :

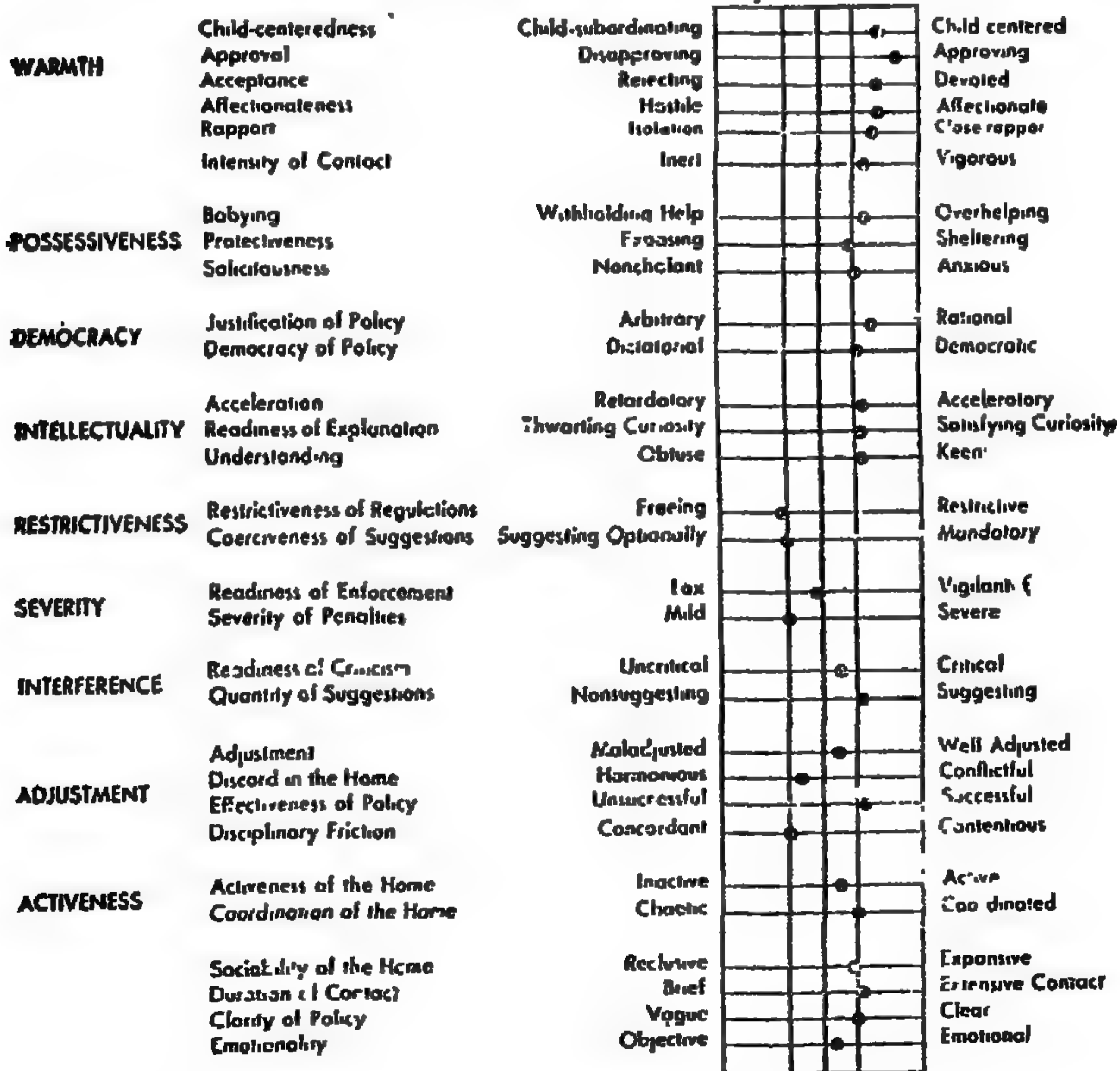
قام بالدوين وأعاوناه في معهد فلس للأبحاث (2, 3, 4, 5) بمجموعة من الدراسات تنصب على أثر الديمقراطية في جو الأسرة على سلوك العدوان والتمكن والتنافس عند الطفل . في هذا البحث قام أحد الضيوف بزيارة لأسر الأطفال ، ولاحظ الجو العام في الأسرة وأنواع التفاعل بين الوالدين والطفل ، وكتب خلاصة للنتائج وقام بتقدير الأسرة على ثلاثين مقياساً تم تعريفها وتحليدها بدقة .

وهذه المقاييس تعرف بمقاييس فلس لتقدير السلوك الوالدي ، وتبدو في شكل ٢١ . وهي في مجموعها تزودنا بأوصاف موضوعية شاملة للموقف الأسري . أضف الى ذلك أنها تمكننا من الفحص المنظم للعلاقات بين البيئة المنزلية وخصائص الأطفال .

ومن الطبيعي أن هذه المقاييس الثلاثين ليس الواحد منها مستقلاً تمام الاستقلال عن الآخر ، وإنما كثير منها مترابط ترابطاً إيجابياً بالآخر . كذلك نجد أن بعض هذه المتغيرات المترابطة وتسمى طوائف clusters or constellations يفترض أنها تقيس جانباً مشتركاً ما أو ناحية معينة من سلوك الوالدين . وفي شكل ٢١ نجد هذه المقاييس وقد تجمعت في طوائف تسعة مدونة في العمود الأسفل (4) .

الجو الديمقراطي وجو التقييد :

درس بالدوين (2) العلاقات بين اثنين من هذه الطوائف هما الديمقراطية والتقييد في الأسرة ، وبين سلوك الأطفال في مدرسة الحضانة . أما الجو الديمقراطي في الأسرة فيتميز بالتسامح العام وبتجنب القرارات التعسفية وبمستوى عال من الاحتكاك اللغوي بين الطفل والابوين من قبيل ارشاده فيما يتخذ من قرارات ، ومن قبيل تزويده بالأسباب التي تبني عليها قوانين البيت ، ومن قبيل تزويده بالإجابات التي تشبع ناحية الشغف والتطلع عنده ، وأما جو « التقييد » في الأسرة فيتميز بوجود قيود واضحة صارمة على السلوك ، وبالتالي لا يكون هناك إلا القليل من الاحتكاك حول مسائل التهذيب واجراءات الضبط .



شكل رقم (٢١)

تقديرات أعطيت لأسرة ديمقراطية دافئة على مقاييس فلس لتقدير سلوك الوالدين (نقلا عن :

A.L. Baldwin, J. Kalhorn, and F.H. Breese, Patterns of Parent Behavior. Psych. Monog., 1945, 58, No. 3).

وكان المفحوصون في هذه الدراسة عبارة عن ٦٧ تلميذا من تلاميذ مدارس الحضانة ممن هم في الرابعة من العمر ومن قام الزائر بتقدير بيوتهم . ثم قام مدرسو مدرسة الحضانة وبعض الملاحظين بتقدير سلوك الأطفال في المدرسة .

أما هؤلاء الأطفال الذين كانوا ينتمون إلى بيوت ديمقراطية فقد تبين أنهم يتميزون عموماً بالنشاط والمنافسة والانطلاق . كذلك كانت تقديراتهم عالية في الميل إلى العدوان والزعامة والتخطيط والقسوة ، كما كانوا أميل إلى الطلعة والعصيان وعدم الانصياع . وتبين كذلك أن هذه الصفات تزداد شدة عن ذلك أن كانت الأسرة تتصف — بالإضافة إلى الديمقراطية — بتوفر قدر كبير من التفاعل (النشاط) بين الطفل والوالدين في البيت . على حين أن نتائج الجو الديمقراطي تكون أقل إيضاحاً وبروزاً أن كانت الأسرة تتميز بالديمقراطية وتتميز كذلك بقلّة النشاط نسبياً وبقدر أكبر من الانسلاخ وبقلّة التفاعل اللفظي وقلّة الزعامة في العلاقة بين الطفل والوالدين .

وأما الأطفال الذين ينتمون إلى البيوت التي قدر الملاحظون أنها على درجة كبيرة من « التقييد » للأطفال فقد تبين أن حظهم قليل نسبياً من الميل إلى العراك والعناد والعصيان والعدوان والميل إلى المداعبة والاصرار وانعدام الخوف . وأما البيوت التي تتميز بالتقييد الاستبدادي (التوجيه الشديد مع الديمقراطية القليلة) فقد أنجبت أطفالاً هادئين ذوي سلوك حميد لا يميلون إلى المقاومة ولا إلى العدوان . والظاهر أن انصياع الطفل في هذه الأسر — وكان مرتبطاً بنقص في جو الاستطلاع والابتكار والخيال — لم يتم الحصول عليه إلا بتضحية حرية التعبير . كما أنه من الطبيعي أن الأبوين الديمقراطيين قد ينشأ طفلهما وهو قليل الانصياع لما تفرضه الحضارة والمجتمع من مطالب على الأطفال . لكننا مع ذلك نجد في مجموعات الأسر التي اشتملت عليها هذه الدراسة أن الديمقراطية والتقييد كان بينهما معامل ارتباط موجب ، بمعنى أن أكثر الوالدين ديمقراطية كانوا يمارسون توجيهها وتقييدها يكفي لعصمة الطفل من مزلق التطرف في عدم الانصياع .

على أن هذا الباحث نفسه (3) قد وصف في دراسة مكملّة النتائج المترتبة على ثلاثة مجموعات من المتغيرات الأسرية هي الديمقراطية والدفع والافراط في الحماية والتسامح وذلك في شخصيات الأطفال . كان عدد المفحوصين ٥٦ طفلاً من مدارس الحضانة تتراوح أعمارهم فيما بين ٣٦ ، ٦٠ شهراً ، ممن كان قد تم تقديرهم على بطارية تتألف من ٢٥ متغيراً من متغيرات السلوك والشخصية .

أما الديمقراطية في الأسرة فقد تبين أنها مرتبطة بالدفع ؛ بمعنى أن أكثر الأسر ديمقراطية كانت تزود الطفل بالتأييد الإنفعالي العاطفي القوي . والأطفال من هذه الأسر كانوا منطلقين اجتماعيا أما بصورة ودية أو بصورة عدائية يشاركون بإيجابية ونشاط في الأحداث المدرسية ، يعبرون عن العدوان ، ويشبتون أنفسهم بشكل قوى واضح عام . وكان يبدو أن ميلهم للتزعم والترأس والعدوان كان يلقي من مجتمعهم النجاح ، وأنهم يحتلون في جماعاتهم منزلة عالية رفيعة . . كذلك تبين أن البيت الديمقراطي تتحقق فيه عوامل الذكاء والميل إلى الاستطلاع والابتكار والروح البناءة .

وأما الإفراط في الحماية (وقايته وتجنبيه المكروه ومعاملته كما لو كان بعد رضيعا) فالظاهر أنها تؤدي إلى نشأة الأنواع المضادة من خصائص الشخصية . إذ كان الأطفال من هذه الأسر أكثر خمولا ، وقلة عدوان ، وقلة ابتكار ، واحتلالا للمراكز الاجتماعية الدنيا . كما أن هؤلاء الأطفال كانوا يخشون النشاط البدني ويفتقرون إلى المهارة في أوجه النشاط العضلي .

وهكذا يبدو أن « أثر البيت الديمقراطي على خلاف البيت غير الديمقراطي يكمن في إثارة الطفل وتنبيهه بصورة تجعله أكثر اشتراكا في النشاط القائم على اشتراك الأقران وفي أن الطفل يكون أكثر نجاحا في هذه المناشط وفي أنه يكون أقدر على الإسهام بأفكار خلاقة أصيلة في الجماعة التي يتفاعل معها » (3,62) .

على أن النتائج العامة لهذه الدراسات لها مدلولات عملية ونظرية على السواء . فمن الواضح أن استخدام أساليب التنشئة الديمقراطية للأطفال تؤدي إلى قيام أنواع معينة من السلوك وخصائص الشخصية التي يفضلها المجتمع . لكن هذه الأساليب لا تكون فعالة مع ذلك إلا أن كانت متفقة مع شخصيات الوالدين واتجاهاتهما (5) أعني أن الأبوين اللذين يكونان صارمين استبداديين بطبيعتهما أن حاولا استخدام الأساليب الديمقراطية يشعران بالاحباط وبصعوبة ذلك . وهذا قد يؤدي بدوره إلى أن يسود بالمنزل جو التوتر الذي من شأنه أن يضر بالصحة العاطفية الانفعالية للطفل في فترة ما قبل المدرسة .

على أن نتائج هذه الأبحاث تؤيد التنبؤات القائمة على أساس من نظرية التعلم . ذلك أن الطفل في البيت المتسامح الديمقراطي يثاب على اشتراكه في القرارات الجماعية وعلى قيامه تلقائيا بعمل بعض الأمور وعلى أنه يعبر عن آرائه ومشاعره ويحاول عمل الأشياء بطرق جديدة وعلى أنه يثبت

حقوقه وآراءه وأفكاره وذاته بصفة عامة . وأن هذه الأنواع من السلوك تصبح استجابات عادية أو عادات استجابية عنده في بيته ، ثم يشملها التعميم فتتد إلى المواقف الاجتماعية الأخرى مثل مدرسة الحضانة . وعلى العكس من ذلك نجد الطفل الذي يتعرض للحماية المفرطة ويجنب ويوقى ويعامل معاملة الرضيع دائما ، فلا تتاح له فرصة تعلم هذه الاستجابات . ويكون من غير المحتمل أن يثاب على قيامه بالأعمال الاستقلالية أو على التعبير عن نفسه بحرية أو على محاولة تجريب أوجه نشاط جديدة . كما أن أبويه قد يدفعهما الخوف عليه أو من تعرضه للأذى أو الخشية من تزايد استقلاله إلى معاقبة (أو على الأقل تثبيط) استجابات الانطلاق والجهود المستقلة وأوجه النشاط التي تتضمن الحركات البدنية . وبالتالي نجد الطفل يبدى الجبن وقبح الحركة والخشية .

الأسر الأوتوقراطية والديمقراطية : استخدمت رادكه Radke (57) عدة مناهج بحث مختلفة في دراستها للعلاقات بين الاتجاهات الوالدية واساليب تنشئة الأطفال وسلوك الأطفال في فترة ما قبل المدرسة . كان عدد المفحوصين عندها ١٩ ولدا و ٢٤ بنتا تراوحت أعمارهم فيما بين ثلاث سنوات وعشرة شهور وبين خمس سنوات وعشرة شهور ومقيدين في مدرسة حضانة أو روضة من رياض الأطفال . وقد تم الحصول على البيانات الخاصة بسلوكهم واتجاهاتهم وتوافقهم عن طريق تقديرات المدرسين والمقابلات الشخصية وجلسات اللعب بالعرائس والاختبارات الاسقاطية المصورة . كذلك أجريت مقابلات الأمهات وآبائهم الذين أجابوا عن استفتاءات طويلة تتعلق بالكثير من جوانب العلاقة بين الطفل والديه: التوجيه الأوتوقراطي أو الديمقراطي ، القيود المفروضة على الطفل ، قسوة العقاب ، الرابطة العاطفية ، المسؤولية الفردية أو المزدوجة عن تهذيب الطفل .

أما الأطفال الذين ينتمون إلى أسر ديمقراطية فكانوا بالنسبة إلى أطفال الأسر الأوتوقراطية أكثر ثباتا انفعاليا وأكثر نجاحا في علاقاتهم الاجتماعية . كذلك كانوا أميل إلى حب المنافسة وأكثر مراعاة لمشاعر الآخرين ، وأكثر حساسية للمدح والذم وأقل ميلا إلى المشاجرة والمشاحنات .

وأما الأسر « التي تمنح الحرية » - أي التي يمارس الوالدان فيها الشيء القليل نسبيا من التقييد لحياة الطفل ، والتي تعطيه قدرا كبيرا من الحرية وتسمح له أن يفعل ما يشتهي - فكان أطفالها أكثر ميلا إلى التنافس وأقل سلبية وأكثر شعبية من أطفال الأسر التي تسرف في وضع

القيود والتوجيه.. كما أن التهذيب المتوسط في الأسرة كان مرتبطاً بالمنافسة والحساسية. لآراء الآخرين ، ومراعاة مشاعر الآخرين والشعبية والود وكثرة الكلام.. على حين أن التهذيب القاسى كان مرتبطاً بالأنواع المضادة لذلك من الخصائص أى بانعدام الميل إلى التنافس وبقلة الحساسية وقلة الشعبية..

والواقع أن الأسر «الديمقراطية» و «المانحة للحرية» في دراسة رادكس تشبه كثيراً أسر «الجو الديمقراطي» عند بالدوين . وهكذا نجد أنه على الرغم من الفروق بين الدراستين في مجموعات المفحوصين ووسائل البحث، إلا أنهما تصلان إلى نتائج متفقة في أكثر الجوانب .

* * *

مراجع وقراءات إضافية

1. Bach, G. R. Young children's play fantasies. **Psychol. Monogr.**, 1945, 59, No. 2.
2. Baldwin, A. L. Socialization and the parent-child relationship, **Child Developm.**, 1948, 19, 127-136.
3. Baldwin, A. L. The effect of home environment on nursery school behavior. **Child Developm.**, 1949, 20, 49-62.
4. Baldwin, A. L., Kalhorn, J., & Breese, F. H. Patterns of parent behavior. **Psychol. Monogr.**, 1945, 58, No. 3.
5. Baldwin, A. L., Kalhorn, J., & Breese, F. H. The appraisal of parent behavior. **Psychol. Monogr.**, 1949, 63, No. 299.
6. Beller, E. K. Dependency and independence in young children. **J. genet. Psychol.**, 1955, 87, 25-35.
7. Beller, E. K. Dependency and autonomous achievement striving related to orality and anality in early childhood. **Child Developm.**, 1957, 28, 287-315.
8. Beller, E. K. Exploratory studies of dependency. **Transac. N.Y. Acad. Sciences**, 1959, 21, 414-426.
9. Bennett, E. M., & Cohen, L. R. Men and women : Personality patterns and contrasts. **Genet. Psychol. Monogr.** 1959, 60, 101-153.
10. Blum, G. **Psychoanalytic theories of personality.** New York: McGraw-Hill, 1953.
11. Bronfenbrenner, U. Freudian theories of identification and their derivatives. **Child Developm.**, 1960, 31, 15-40.

12. Brown, D. G. Sex-role preference in young children. **Psychol. Monogr.**, 1956, No. 421, 70, 1-19.
13. Crandall, V. J., & Rabson, Alice. Children's repetition choices in an intellectual achievement situation following success and failure. **J. genet. Psychol.**, 1960, 161-168.
14. Crandall, V. J., Katkovsky, W., & Preston, Anne. A conceptual formulation for some research in children's achievement development. **Child Developm.**, 1960, 31, 787-797.
15. Dawe, H. C. An analysis of two hundred quarrels of pre-school children. **Child Developm.**, 1934, 5, 139-157.
16. Eggan, D. The general problem of Hopi adjustment. In C. Kluckhohn and H. A. Murray (Eds.), **Personality in nature, society, and culture**. New York: Knopf, 1953.
17. Emmerich, W. Parental identification in young children. **Genet. Psychol. Monogr.**, 1959, 60, 257-308.
18. English, O. S., & Pearson, G. H. J. **Emotional problems of living**. New York: Norton, 1945.
19. Faùls, Lydia, & Smith, W. D. Sex-role learning of five-year-olds. **J. genet. Psychol.**, 1956, 89, 105-117.
20. Freud, S. **An outline of psychoanalysis**. New York: Norton, 1949.
21. Gardner, R. L. An analysis of children's attitudes toward fathers. **J. genet. Psychol.**, 1947, 70, 3-28.
22. Gewirtz, J. L., & Baer, D. M. Deprivation and satiation of social reinforcers as drive conditions. **J. abnorm. soc. Psychol.**, 1958, 57, 165-172.
23. Gewirtz, J. L., & Baer, D. M. The effect of brief social deprivation on behaviors for a social reinforcer. **J. abnorm. soc. Psychol.**, 1958, 56, 49-56.
24. Greenberg, P. J. Competition in children: an experimental study. **Amer. J. Psychol.**, 1932, 44, 221-249.
25. Hartup, W. W. Nurturance and nurturance-withdrawal in relation to the dependency behavior of preschool children. **Child Developm.**, 1958, 29, 191-201.
26. Hartup, W. W., & Zook, Elsie A. Sex role preferences in 3 and 4 year old children. **J. consult. Psychol.**, 1960, 24, 420-426.
27. Hattendorf, K. W. A study of the questions of young children concerning sex: a phase of an experimental approach to parental education. **J. soc. psychol.**, 1932, 3, 37-65.
28. Heathers, G. Emotional dependence and independence in nursery school play. **J. genet. Psychol.**, 1955, 87, 17-57.

29. Hollenberg, E., & Sperry, M. Some antecedents of aggression and effects of frustration on doll play. **Personality**, 1950, 1, 32-43.
30. Honigmann, J. J. **Culture and personality**, New York : Harper, 1954.
31. Hushka, M. The incidence and character of masturbation threats in a group of problem children. **Psychoanal. Quart.**, 1938, 7, 338-356.
32. Isaacs, S. **Social development in young children : a study of beginnings**. New York : Harcourt Brace, 1933.
33. Jenkins, J. J., & Russell, W. A. An atlas of semantic profiles for 360 words. **Amer. J. Psychol.**, 1958, 71, 688-699.
34. Jersild, A. T., & Markey, F. V. Conflicts between preschool children. **Child Developm. Monogr.**, 1935, No. 21.
35. Kagan, J. The child's perception of the parent. **J. abnorm. soc. Psychol.**, 1956, 53, 257-258.
36. Kagan, J. The concept of identification. **Psychol. Rev.** 1958, 65, 296-305.
37. Kagan, J., & Moss, H. A. The stability and validity of achievement fantasy. **J. abnorm. soc. Psychol.**, 1958, 58, 357-364.
38. Kagan, J., & Moss, H. A. The stability of passive and dependent behavior from childhood through adulthood. **Child Developm.**, 1960, 31, 577-591.
39. Kagan, J., & Lemkin, J. The child's differential perception of parental attributes. **J. abnorm. soc. Psychol.**, 1960, 61, 446-447.
40. Kagan, J., & Moss, H. A. **Birth to maturity : a study in psychological development**. New York : Wiley, 1962.
41. Kagan, J., Hosken, Barbara, & Watson, Sara. The child's symbolic conceptualization of the parents. **Child Developm.**, 1961, 32, 625-636.
42. Koch, H. L. Sissiness and tomboyishness in relation to sibling characteristics. **J. genet. Psychol.**, 1956, 88, 231-244.
43. Koch, H. L. Some emotional attitudes of the young child in relation to characteristics of his siblings. **Child Developm.**, 1956, 27, 398-426.
44. Levin, H., & Sears, R. R. Identification with parents as a determinant of doll play. **Child Developm.**, 1956, 27, 135-153.
45. Levy, D. M. **Maternal over-protection**. New York : Columbia Univ. Press, 1943.

46. Macfarlane, J. W., Allen, L., & Honzik, M. P. A developmental study of the behavior problems of normal children between 20 months and 14 years. **Univ. of California Publications in Child Development**, 1954, No. 2.
47. Maccoby, E. E. Role taking in childhood and its consequents in social learning. **Child Development**, 1959, 30, 239-252.
48. Malinowski, B. Prenuptial intercourse between the sexes in the Trobriand Islands, N. W. Melanesia. **Psychoanal. Rev.**, 1927, 14, 20-36.
49. McDavid, J. W. Imitative behavior in preschool children. **Psychol. Monogr.**, 1959, 73, No. 486.
50. Moss, H. A., & Kagan, J. The stability of achievement and recognition seeking behaviors. **J. abnorm. soc. Psychol.**, 1961, 62, 504-513.
51. Mowrer, O. H. **Learning theory and personality dynamics**. New York : Ronald, 1950.
52. Murphy, G. **Personality**. New York : Harper, 1947.
53. Mussen, P. H., & Distler, L. Masculinity identification and father-son relationships. **J. abnorm. soc. Psychol.**, 1959, 59, 350-356.
54. Otis, N. B., & McCandless, B. R. Responses to repeated frustrations of young children differentiated according to need area. **J. abnorm. soc. Psychol.**, 1955, 50, 349-353.
55. Pintler, Margaret H., Phillips, Ruth, & Sears, R. R. Sex differences in the projective doll play of preschool children. **J. Psychol.**, 1946, 21, 73-80.
56. Rabban, M. Sex-role identification in young children in two diverse social groups. **Genet. Psychol. Monogr.**, 1950, 42, 81-158.
57. Radke, M. J. The relation of parental authority to children's behavior and attitudes. **Inst. Child Welf. Monogr.** No. 22. Minneapolis : Univer. of Minn. Press, 1946.
58. Sears, P. S. Doll play aggression in normal young children : influence of sex, age, sibling status, father's absence. **Psychol. Monogr.**, 1951, 65, No. 6.
59. Sears, R. R. Identification as a form of behavior development. D. B. Harris (Ed.), **The concept of development**. Minneapolis : Univer. of Minn. Press, 1957, 149-161.
60. Sears, R. R., Pintler, M. H., & Sears, P. S. Effect of father separation on preschool children's doll play aggression. **Child Development**, 1946, 17, 219-243.

61. Sears, R. R., Whiting, J. W. M., Nowlis, V., & Sears, P. S. Some child rearing antecedents of aggression and dependency in young children. **Genet. Psychol. Monogr.**, 1953, 47, 135-234.
62. Sears, R. R. Maccoby, E. E., & Levin, H. **Patterns of child rearing**. Evanston, Illinois : Row, Peterson, 1957.
63. Spitz, R., & Wolf, Katherine. Anaclitic depression ; an inquiry into the genesis of psychiatric conditions in early childhood. II. In A. Freud et al. (Eds.), **The psychoanalytic study of the child**. Vol. II. New York : Int. Univ. Press, 1946, 313-342.
64. Strecker, A. **Their mother's sons**. Philadelphia : Lippincott, 1946.
65. Sullivan, H. S. **The interpersonal theory of psychiatry**. New York : Norton, 1953.
66. Tyler, L. E. The relationship of interests to abilities and reputation among first-grade children. **Educ. Psychol. Meas.**, 1951, 11, 255-264.
67. Walters, J., Pearce, Doris, & Dahms, Lucille. Affectional and aggressive behavior of preschool children. **Child Development**, 1957, 28, 15-26.
68. Winterbottom, Marian R. The relation of need for achievement to learning experience in independence and mastery. In J. W. Atkinson (Ed.), **Motives in fantasy, action and society**. Princeton : Van Nostrand, 1958, 453-478.
69. Wylie, P. **Generation of vipers**. New York : Farrar and Rinehart, 1942.
70. Whiting, J. W. M., & Child, I. L. **Child training and personality**. New Haven : Yale Univer. Press, 1953.

الفصل العاشر

سنوات ما قبل الدراسة

تطور نمو الشخصية

٢ - الاستجابات للصراع والقلق

وانواع التفاعل مع الاقران

كل الناس من اطفال وكبار يعرفون القلق بصورة أو بأخرى وبدرجة ما . وهو اما أن يكون قليلا لا يؤدي الا الى الحث على الانجاز . أو قد يصل من الجسامة بحيث يؤدي الى التعويق الانفعالي والى أن يصبح الشخص عديم الكفاءة قنوطا . لكنه مع ذلك وبالنسبة للناس جميعا يمثل مشكلات حقيقية لابد من تناولها ومواجهتها بصورة أو بأخرى .

واكثر اطفال فترة ما قبل المدرسة لابد لهم من أن يواجهوا بعض المصادر الرئيسية للقلق . ذلك أن الطفل اما أن يشعر بالقلق من التعبير بحرية عن دوافعه العدوانية أو الجنسية أو الاتكالية . أو قد يشعر بالقلق من احتمال تناقص حب والديه له نتيجة لأن أخا له أو اختا قد أعلن قدومه الى الأسرة . أو قد يشعر بالقلق من رفض رفاقه واترابه له .

وكل انسان يسعى الى أن يحمي نفسه بصورة ما من مشاعر القلق الكريهة . والاساليب الخاصة التي يواجه بها الناس القلق تعرف باسم الوسائل الدفاعية . وهذه الوسائل الدفاعية تتفاوت من الأفعال البسيطة الصريحة (من قبيل الهرب أو اخفاء العينين أو الاحتماء في النوم) الى العمليات النفسية المعقدة (من قبيل أن يلقي الفرد باللوم على الآخرين ، أو أن ينكر تصرفاته ، أو أن يعتمد الى الكبت) التي تسمى بالحيل أو الميكانيزمات الدفاعية .

وفي هذا الفصل نقوم بوصف الوسائل الدفاعية الرئيسية التي تسود فيما بين الاطفال في فترة ما قبل المدرسة وبعض انواع الصراع التي تنتج من التفاعل مع الاقران .

الوسائل الدفاعية عند أطفال ما قبل المدرسة

يشير لفظ « وسيلة دفاعية » الى استجابة متعلمة لها القدرة على أن تنتقش من القلق . والطفل يكون في العادة غير واع بوجود الوسيلة الدفاعية ، كما أن الوسيلة الدفاعية المستخدمة تتوقف على طبيعة القلق وعلى شخصية الطفل عموماً ، وعلى ما سبق للطفل من أنواع التعلم .

واستخدام الوسيلة الدفاعية يترتب عليه عادة أن يتشوه جانب من جوانب الحقيقة . أي أن الطفل قد يقوم بتشويه أو تضخيم ما رآه أو سمعه أو فعله أو يتوقعه . مثال ذلك أن الطفل قد يستفز رفيقه في اللعب بأن يحاول التسيطر عليه ، ثم يخشى أو يقلق من أن يعترف بأنه المستول عن أغصاب صديقه ، فيلقى اللوم على الصديق ويقول لأمه مفسراً « لم يكن جوني لطيفاً معي اليوم » أو « جوني ولد غير صالح » وعندئذ نقول أن الطفل قد تشوه الحقيقة وأسقط اللوم على صديقه وجعله المستول عما وقع من احتكاك بينهما .

وفي الأحوال التي يكون فيها الاعتراف بواقعة ما مثيراً للقلق (مثال ذلك الاعتراف بأن والداً محبوباً قد قتل) ، نجد الطفل قد يعمد الى الإنكار المؤقت لهذه الواقعة الصارمة الأليمة من أجل أن يدرك عن نفسه القلق الذي قد ينتج من اعترافه بفقد هذا الوالد . كما أن كثيراً من الأطفال في هذه السن يتخذون لأنفسهم « رفاق لعب وهميين » يهرعون ويركنون إليهم التماساً للعزاء في أوقات الأزمات والشدة (مثال ذلك بعد أن يعاقبهم الأب) . وقد يكون وجود هؤلاء الرفاق وجوداً « حقيقياً » بالنسبة لبعض الأطفال ، بحيث تصبح هذه الاستجابة متضمنة لتشويه الحقيقة .

الوسائل الدفاعية الرئيسية في فترة ما قبل المدرسة :

وهذه تتضمن أنواعاً صريحة من السلوك هي الانسحاب والعدوان ، وثلاثة عمليات عقلية (أو ميكانيزمات دفاعية) هدفها الانتقاص من القلق وهي : الإنكار والكبت والأسقاط .

الانسحاب السلوكي : من بين الوسائل الدفاعية كثيرة الشيع عند أطفال مرحلة ما قبل المدرسة التجنب المباشر أو الهرب مما يحمل التهديد من الواقع أو الأشخاص . ذلك أن الطفل قد يخفى عينيه أو يجري الى غرفته حين يدخل أحد الغرباء الى البيت ؛ وهو قد يرفض أن يقترب من جماعة من الأطفال الغرباء على الرغم من رغبته في اللعب معهم ؛ كما يتسعميه من لعبة التسلق إن تشكك في قدرته على تسلقها بنجاح .

واستجابة الانسحاب تبعد الطفل مؤقتا عن الموقف الذي يخشاه .
ولكن الميل الى الانسحاب يزداد قوة كل مرة يعمد فيها الطفل الى هذا
السلوك . ونتيجة لذلك ، نجد هذه الوسيلة الدفاعية أسلوبا من أساليب
التوافق السيء عادة ؛ لأن الطفل الذي يرفض مواجهة الموقف المتأزمة
قد ينتهي به الأمر فيصبح شديد الخوف من المشكلات والازمات ، وقد
لا يتعلم أبدا كيف يتصرف في مواجهة الازمات التي لا سبيل الى تجنبها قد
مجري التطور .

الارتداد أو النكوص : وهو اضطناع أو على وجه الدقة إعادة اضطناع
استجابة كانت تميز فترة سابقة من فترات النمو . وامتصاص الإبهام
وبليل الفراش أمثلة على سلوك النكوص عند الأطفال الذين كانوا قد
توقفوا عن هذا السلوك لفترة من الزمن . وفي النكوص يحاول الطفل
الانسحاب من موقف حائر مثير للقلق الى مرحلة سابقة من مراحل
الطفولة (أو الرضاعة) تكون أقل إثارة للقلق وأكثر امتناغا .

وسلوك النكوص يحدث عادة حين يفد مولود جديد الى الأسرة . كما
أن بعض الأطفال في سن الزايفة يعترهم القلق عند توقع أن رضيعا جديدا
سوف يحل محلهم ويحصل على الحب والالتفات اللذين كانوا يتلقونه .
ولذلك فانهم حين يصطنعون سلوك الرضع يحاولون اكتساب الالتفات
واستبقاء ما يرغبون فيه من رعاية الأبوين .

الانكار والكبت : الانسحاب بوصفه وسيلة دفاعية يحدث حين يواجه
الطفل مباشرة بموقف يتهدهده فعلا (مثل القريب أو البحر) . وحين يتعين
عليه أن يواجه هذا الموقف أو يهرب . لكنه يحدث في أكثر الأحيان أن
يكون مصدر القلق فكرة أو موقفا متوقعا (مثل توقع فقدان حب الوالدين ،
أو توقع العقاب على فعله سيئة ، أو توقع أن يترك وحده ويهجر) لكن
الطفل لا يستطيع أن يهرب بالفعل من أفكاره ولذلك نجده قد يحاول
« التخلص » من أفكاره عن طريق ميكانيزم دفاعي معين . هو أن يحاول
انكار هذه الفكرة المثيرة للقلق أو كبتها .

وفي الانكار ، يصير الطفل على أن الواقعة أو الموقف المثيرة للقلق لا صحة
له ، ويظن أن انكاره صحيح دقيق . مثال ذلك أن الطفل الذي قامت أمه
بنبذته نبذا صريحا قد ينكر أنها عدائية ، ويصر على أنها شخص عطف
محبة . كما أن بعض الأطفال الذين لفظتهم أسرهم قد ينكرون أن هؤلاء
الناس هم آبائهم ، ويصرون على أنهم يعيشون مع أشخاص تبنوهم وأن
آباءهم الحقيقيين يحبونهم بالفعل .

أما في الكبت فان الطفل يزيل الواقعة الخفيفة أو المثيرة للقلق

بنسبها تماماً من الوعي . أى أن الكبت ليس رفضاً لتذكر الواقعة . كما أنه ليس إنكاراً لحقيقتها . وإنما الكبت غير ذلك إذ هو استبعاد للفكرة أو الواقعة من الوعي أو الشعور بفضل قوى خارجة عن إرادة الطفل . مثال ذلك أن الطفل قد يكبت تذكره لمشادة عنيفة بين والديه أو لمشاهد كراهية خبرها نحو أحد والديه . وعلى الرغم من أنه كان على وعى واضح بهذه الأفكار في وقت ما ، إلا أنه يصبح بسبب الكبت على غير وعى بها ، كما أن سؤاله عنها لا يستخرجها إلى حيز الضوء أبداً .

على أن هناك فرقاً دقيقاً بين الإنكار والكبت . أما في الكبت فلا يكون عند الطفل وعى أبداً بالفكرة المخيفة أو المؤلمة (مثال ذلك أنه لا يستطيع تذكر المشادة الحامية بين والديه) . وأما في الإنكار ، فإن الطفل ينكر وجود الفكرة المثيرة للقلق (مثال ذلك أنه ينكر بشدة أنه قد استمع إلى هذه المعركة الكلامية) .

الاستقاط : وهو نسبة فكرة أو تصرف غير مرغوب فيه أو غير مقبول إلى شخص آخر ، على حين أنه ينتسب بالفعل إلى الشخص نفسه . وطفل الخامسة في كثير من الأحيان يسقط على غيره من الناس العدوان واللوم على أفعاله السيئة — مثال ذلك أن الطفل قد يجرى وراء رفيقه فيصطدم عندئذ بأحد الكبار . ثم قد يسقط (أى يحاول أن يلقى) باللوم على الطفل الذي كان هو يتعقبه فيقول : « جعلنى أتعبه . ولو لم يفعل لما كنت اصطدمت بك » . ولعل من أكثر الأمثلة شيوعاً على الاستقاط عند الأطفال الصغار تلك العبارة المعروفة « هو الذى بدأ العراك يا أمى ، ولست أنا » .

على أنه وإن كانت هذه الأساليب الدفاعية تقع وتحدث بصفة عارضة على الأقل ، من قبل كثير من الصغار ، وعلى ذلك يمكن أن تعد «سوية» إلا أنه ينبغي أن نتذكر أنها تزداد قوة بالتدريب . فالمرأى الذى يعتريه القلق وينسحب من الكلية بعد أن يقضى بها فصلاً دراسياً صعباً إنما يلجأ إلى وسيلة دفاعية تمتد جذورها إلى الانسحاب الذى كان يزاوله خلال سنوات ما قبل الدراسة . كذلك نجد أن بعض هذه الوسائل الدفاعية عامة شائعة ، ولذلك تكون غير شاذة بالمعنى الإحصائى . ولكنها ، إذا تقوت ، قد تتحول في نهاية الأمر فتعطل حسن القيام بالوظائف ، وتمنع الطفل الكبير من أن يسلك سلوكاً تواقياً في كثير من المواقف .

الاحتباط والسلوك

على حين أن القلق تتبعه في العادة استجابة دفاعية ، نجد أن الاحتباط يتبعه في العادة بعض السلوك الموجه إلى استبعاد مصدر الاحتباط ، أو على

الاقبل الى التخفيف من أثره . والاحباط يعرف بأنه الحيلولة بين الفرد وبين هدف مرغوب معين أو انعدام فرص اشباع الدافع . كما أننا لانجد انفصالا كاملا بين المواقف التي تؤدي الى الاحباط وتلك المواقف التي تؤدي الى القلق . أعني أن بعض المواقف تكون محبطة ومثيرة للقلق معا (مثل فقد أحد الوالدين ، أو فقد لعبة تكون لها قيمة من حيث الأمن والطمأنينة) . وهناك مواقف أخرى محبطة ولكنها لا تتضمن عنصرا قويا من القلق (مثل عدم القدرة على اللعب بلعبة مرغوبة ، أو وجود رفيق لعب يفرض سيطرته على الطفل ، أو الخضوع لقيود والديه) . والاحباط إذا كان مؤديا الى القلق ، وجدنا الطفل يلتجئ الى الوسائل الدفاعية . والاحباط مثل القلق ، من حيث أن له آثارا هامة في سلوك الطفل وأنه وبالتالي ، صار موضوعا للعديد من الأبحاث .

الاحباط والعنوان :

ناقشنا فيما سبق الظروف المؤدية الى العدوان ، ولاحظنا أن الاستجابات العدوانية تكون عالية في معارج الاستجابات للاحباط والسبب في هذا أن السلوك العدواني يكون في أغلب الأحيان وسيلة فعالة للتغلب على التدخل ولذلك يواجه بالاثابة .

ومع ذلك فإن الموقف لا يكون دائما على هذه الدرجة من البساطة . ذلك أن الدراسات التي استعرضناها في الفصل الأخير تشير الى أن معاقبة العدوان قد تؤدي الى كف الاستجابات العدوانية التالية في الظروف التي تعاقب فيها (أعني في الأسيرة مثلا) ، على حين أن التسامح في العدوان قد يؤدي الى نسبة تكرار أعلى في الاستجابات العدوانية . ولذلك فإنه على أساس من هذه الاعتبارات والنتائج ، يمكننا أن نفترض أن مدى تغيير الأطفال عن العدوان في موقف من المواقف يعتمد على ١ - كمية الاحباط في هذا الموقف . ٢ - مقدار التسامح أو العقاب الذي يواجه به العدوان في هذا الموقف ، ٣ - ما لدى الطفل من قلق من التعبير العدواني ، ٤ - السهولة التي يؤدي بها الاحباط عامة الى الغضب عند الطفل (أو بعبارة أخرى مبلغ تحمل الطفل للاحباط) .

كذلك تشير عدة دراسات الى أن بعض المواقف المعينة التي تكون محبطة للطفل قد تؤدي الى زيادة في استجاباته العدوانية (62) ففي تجربة ما تم تقسيم ستين طفلا من مرحلة ما قبل المدرسة الى ثلاثة مجموعات . وكان هؤلاء الأطفال جميعا ممن ينتمون الى الشريحة السفلى من الطبقة الوسطى والى الأسر المهنية ، كما كان نصفهم من الأولاد ونصفهم الآخر من الإناث . ثم قام الباحث بملاحظة كل طفل لفترتين زمنييتين . تستغرق كل منهما نصف ساعة ويقضيها الطفل في اللعب بالعروسة أو

الدمية . أما في الفترة الاولى فكان يسمح لكل المفحوصين باللعب الحر بالعروسة . وأما في الفترة الزمنية الثانية فقد اختلف الامر بالنسبة للمجموعات الثلاثة من الأطفال . فبالنسبة للمجموعة الاولى ، مجموعة الفشل ، أعطيت لهم من قبل فترة اللعب الثانية ، أعمال صعبة ليقوموا بها ثم تركوا ليشعروا بمشاعر الفشل والاحباط . وأما المجموعة الثانية فقد أعطيت لهم أعمال روتينية طلب اليهم أن يقوموا بها لمدة عشرين دقيقة . من قبل فترة اللعب الثانية ، الى أن حدثت عندهم حالة افتراض الباحث أنها حالة « تشبع » هي نوع من الاحباط . وأما المجموعة الثالثة الضابطة فلم يجعلها الباحث تستشعر شيئاً من الاحباط أو التشبع من قبل جلسة اللعب الثانية .

وقد تم تسجيل سلوك اللعب كله ، كما تم تحليله الى عدة أصناف بما في ذلك نوعان من اللعب العدواني : النمط الرتيب (مثل المجادلة ، التوبيخ ، التهديد ، العزل ، الحرمان ، الضرب ، الصراخ ، الهرب ، الاختباء ، الضرب ، الركل) وغير النمط أو الرتيب (أي صور من العدوان تتميز بأنها عنيفة غير ملائمة على قدر كبير من الفردية مثل الضرب أو الايذاء البدني العنيف ، التكسير ، التحطيم أو الوثب على الأشياء والقتل والمشاجرة البدنية العنيفة) .

وفي الجلسة الثانية ، لوحظ أن المجموعات الثلاثة كلها قد أظهرت قدراً أكبر من العدوان الكلي مما أظهرته في الجلسة الاولى ، كما أن أول تعبير عن العدوان في الجلسة لم يتأخر زمن وقوعه في الجلسة الثانية كما تأخر في الجلسة الاولى . كذلك تبين في هذه التجربة ما تبين في التجارب الأخرى من أن جو التسامح السائد في موقف اللعب بالعروسة يضعف من عوامل الكف التي تحول دون التعبير عن العدوان وبالتالي يزداد تكرار السلوك العدواني .

ومع ذلك ، كان من الواضح أثر الاحباط والتشبع في التعبير عن العدوان . ذلك أن الأطفال الذين كانوا قد احبطوا أو تشبعوا من قبل فترة اللعب الثانية مباشرة اظهروا زيادة في العدوان أكبر بكثير مما أظهرت المجموعة الضابطة والى درجة ذات دلالة إحصائية . وهكذا نقول أن الفرضية كانت صحيحة في أن الاحباط يؤدي الى ازدياد في العدوان .

كذلك تشير الدراسات القائمة على ملاحظة أطفال ما قبل المدرسة الى أن مواقف الاحباط في مدارس الحضانة قد تؤدي الى استجابات عدوانية والى أن عقاب العدوان في مدارس الحضانة قد يؤدي الى كف العدوان الصريح . مثال ذلك أن بيانات إحدى الدراسات أوضحت أن

الصراع يزداد احتمال وقوعه اذا كان الحيز الخاص باللعب في المدرسة محدودا وكان الاشراف قليلا من جانب المدرسين (29) . أى أن الأطفال في حيز اللعب المحدود يزداد احتمال تدخل الواحد منهم في شئون الآخر (وبالتالي احباط أحدهم للآخر) عنه في الحيز الكبير الواسع . ولذلك كان احتمال وقوع الاستجابات العدوانية اكبر في أمثال هذه الحالات . كما أنه في حالة قلة المدرسين المشرفين يقل احتمال منع هذه الاستجابات أو معاقبتها . ولذلك يترتب على هذا أن يزداد وقوع الاستجابات العدوانية .

ومن ناحية أخرى ، نجد أن كثرة المدرسين المشرفين يؤدي إلى قيام قسلة من التفاعلات العدوانية . أضف إلى ذلك أن هذه الاستجابات العدوانية تواجه عندئذ بالعقاب ان هي حدثت . ولذلك نجد عدد المشاحيات يقل ويتناقص في هذا الموقف .

وبالإضافة إلى ذلك تبين من دراسة أخرى أن الأطفال تصدر عنهم استجابات عدوانية أقل واستجابات ودية أقل كذلك في مدرسة الحضانة التي يزداد فيها الضبط والتقييد (حيث كانت تعاقب الاستجابات العدوانية في أغلب الاحتمالات) (47) . على حين أن الأطفال الذين كانوا ينتمون إلى مدارس أكثر تسامحا وأقل تقييدا ، كانت تصدر عنهم نسبة أكبر من هذه الاستجابات ، مما دعا الباحثين أصحاب هذه الدراسة إلى أن يستنتجوا أن « الفروق الفردية في السلوك العدواني تبدو مرتبطة لا بالفروق الأساسية في الشخصية فحسب وإنما تكون مرتبطة كذلك بنوع البيئة الاجتماعية ... » وأن هذه العوامل الفردية لتفاوت إلى حد يبلغ من كبره أن يصبح من العسير علينا فهم سلوك العدوان عند الأطفال بدون أن نفهم هذه العوامل الفردية » (27, 47) .

الاحباط والنكوص :

العدوان يحتل مرتبة عالية في معراج الاستجابات للاحباط ، ولكنه لا يمثل الاستجابة الوحيدة الممكنة . فقد أظهر باركو ودمبووليفين (Barker, Dembo, and Lewin) (6) في تجربة طريقة احسن تصميمها أن وسيلة النكوص الدفاعية (وهي اصطناع أنماط من الاستجابة تكون أقل حظا من النضج) قد تترتب على الاحباط كذلك .

قام هؤلاء الباحثون بملاحظة سلوك ثلاثين طفلا من أطفال مدارس الحضانة تحت نوعين من الظروف الأول هو اللعب الحر والثاني هو الاحباط . وتم قياس النكوص بوصفه تناقضا في الانتاجية والابداعية والروح البناءة في اللعب بعد الاحباط .

أما في موقف اللعب الحر ، فقد كان الأطفال يلعبون وحدهم لمدة نصف ساعة في حجرة تحتوي على طائفة موحدة قياسية من أدوات اللعب قد رتبته على ثلاثة مربعات كبيرة من الورق . وكان السلوك يسجل ووحدات اللعب تقدر لها درجات من مقياس يتألف من سبع مسافات (on a 7-point scale) من حيث اتصاف اللعب بالروح البناءة والمقياس يبدأ من الدرجة ٢ (وتمثل الفحص السطحي لأدوات اللعب) الى الدرجة ٨ (وتمثل لعبة معقدة إبداعية أو خلق قصة تدور حول اللعب) . ولما كانت هذه الدرجات الدالة على الخلق والإبداع مرتبطة ارتباطا عاليا بالعمر الزمني والعقلي (+ ٧٩ و + ٧٣ و على التالى) ، فقد أمكن ترجمتها الى ما يقابلها من الأعمار العقلية .

ثم قسم موقف الاحباط الى ثلاثة أجزاء . أما في خلال المرحلة الأولى وهى مرحلة ما قبل الاحباط فكان الطفل يؤتى به الى الغرفة التجريبية حيث يجد الطائفة القياسية الموحدة من أدوات اللعب التى عرفها فى فترة اللعب الحر ، يجدها وقد انضمت الى طائفة أخرى أكثر جاذبية من أدوات اللعب . حتى اذا انغمس فى اللعب بهذه اللعب الجديدة الشيقة ، عمداً المجرب الى أدوات اللعب القياسية الموحدة التى هى أقل جاذبية ونشويقاً فجمعها ورتبها كما كانت من قبل على ثلاثة مربعات من الورق فى جزء آخر من الغرفة يساق الطفل اليه ، ثم يسقط حاجز من السلك ليفصل بين الطفل وأدوات اللعب القياسية من ناحية وأدوات اللعب الجديدة من ناحية أخرى ثم يوضع قفل على هذا الحاجز . وبذلك تبتدىء المرحلة الثانية من فترة الاحباط ، وفى خلالها يسمح للطفل باللعب بهذه اللعب القياسية لمدة ثلاثين دقيقة ، بينما تبقى اللعب الجذابة الشيقة فى موضعها أمامه يراها ولكن لا يستطيع الوصول اليها .

وبعد انتهاء فترة الاحباط ، يرفع الحاجز ويسمح للطفل ان يلعب باللعب الجديدة انى ما شاء له اللعب . وهذه الفترة الأخيرة لم تكن تخدم غرضاً تجريبياً وانما قصد به ازالة أى ار يكون قد ترتب عند الطفل من جراء الاحباط .

وقد اختلفت استجابات الأطفال خلال المرحلة الثانية من فترة الاحباط اختلافاً كبيراً عن سلوكهم الذى بدا خلال اللعب الحر حين كانت تتاح لهم لعب متماثلة . اذ نجدهم قد اظهروا خلال الاحباط عن نشاط هروبى أو حاجزى واضح (من قبيل الاقتراب من المنطقة المحرمة ، والتوسل الى المجرب فى أن يسمح لهم بالخروج من الغرفة ، والتحدث عن المناطق الخارجية ، والسلوك العدوانى نحو المجرب أو الحواجز) . كذلك تميز لعبهم فى هذه الفترة بأنه أقل إبداعية وبناء مما كان عليه فى فترة

اللعب الحر . وبعبارة أخرى نقول ان الاحباط ترتب عليه نقص واضح في مستوى نضج اللعب . كما ان الأطفال الذين بدا عليهم أنهم أحبطوا الى درجة أكبر من غيرهم أى الذين انشغلوا بدرجة أكبر بالحاجز السلوكي وبسلوك الهرب خلال موقف الاحباط ، كانوا أكثر تكوصا وارتدادا في لعبهم .

وهكذا نجد أن الأطفال جميعا قد اختلفت استجاباتهم بازاء الاحباط . وفي دراسة أخرى منفصلة (8) تم اختبار ١٤ ولدا وثمانية بنات (تراوحت اعمارهم من سنتين وأربعة شهور الى أربع سنين وستة شهور) لتحديد قدرتهم على ضبط سلوك النكوص غير الناضج . وكان الطفل يقال له في أحد هذه الاختبارات أنه يستطيع ان يدير مقبضا في جهاز ما ليحصل على ما يشاء من قطع الحلوى ، ولكنه اذا توقف ليتذوق واحدة منها لم يعد يستطيع الحصول على شيء من الحلوى . أى ان الطفل وضع في موقف محبط هو ان يكون موزعا بين الرغبة في تذوق الحلوى والرغبة في ان يجمع منها أكبر قدر ممكن .

وفي اختبار آخر ، طلب الى الطفل ان يقوم بعمل بالغ البساطة يبعث على الضيق (وهو ان يرتب بكرات الخيط في صندوق) . ثم اذا استبد به الملل ، أعطى مملا آخر شبيها بالاول وهو ان يصف المكعبات في صندوق آخر . وافترض الباحثون ان الطفل الذي يستبد به الملل أسرع من غيره عند القيام بهذه الاعمال الرتيبة المملة تكون قدرته على تحمل الاحباط الصادر من العمل الرتيب أقل من قدرة الطفل الذي لا يصل الى الملل ولا يعرف الضيق .

وبعد انتهاء هذين الاختبارين اللذين تقاس بهما « القدرة على تحمل الاحباط » تمت ملاحظة كل طفل في جلسة مستقلة من جلسات موقف الاحباط الذي استخدم في تجربة باركر ودمبو وليفين والذي كان الطفل يسمح له فيه بأن يلعب باللعب الجذابة ثم يمنع بعد ذلك بواسطة حاجز من السلك من الوصول اليها واللعب بها ، وتترك له عدة لعب عادة وأقل جاذبية الى جواره . اما الأطفال الذين كانوا أقل قدرة على تحمل الاحباط في الاختبارين الاوليين فلم يتمكنوا من ضبط المشاعر التي اثارها الاحباط عندهم ، اذ كانوا أقل قدرة على اللعب البناء باللعب العادية وأكثر عدوانا بانركل والرفس على الحاجز . وأما الأطفال الذين كانوا قادرين على تحمل الاحباط في الاختبارين (اختبار الحلوى واختبار تعبئة الصناديق) فانهم لم يصلوا الى هذا الحد المنخفض من اللعب غير البناء بأدوات اللعب العادية .

ولذلك نستطيع ان نستنتج ان الأطفال يتفاوتون في قدرتهم على تحمل

مواقف الاحباط . وان الاطفال الذين يكون تحملهم للاحباط منخفضا يزداد احتمال ظهور العدوان واللعب غير الناضج عندهم كنتيجة للاحباط

الاستجابات البناءة للاحباط :

الاحباط كثيرا ما يؤدي الى الاستجابات العدوانية والنكوصية . ولكن هذا امر يمكن تجنبه ، اعنى انه من الممكن ألا يؤدي الاحباط الى انعدوان أو النكوص . وذلك لأن بعض المتغيرات الموقفية مثل تماسك الجماعة ووجود الاصدقاء قد تؤثر في استجابات الطفل لمواقف الاحباط .

وقد حدث في إحدى الدراسات أن أدخل الى الموقف التجريبي المستخدم في دراسة باركر ودمبو وليفين التي وصفناها سابقا أزواج من الأطفال الذين يربط الواحد منهم بالآخر صداقة وثيقة وأزواج أخرى من الأطفال الذين تربط بينهم صداقات عابرة (60) . أما في خلال اللعب الحر فكان الأصدقاء الحميمون يقضون وقتا أكثر في اللعب المنفرد واللعب الاجتماعي من الأصدقاء العابرين ، كما كان لعبهم أكثر نضجا وإبداعا ، وأما في خلال ظروف الاحباط فقد استجابت كلتا المجموعتين على نحو أقل نضجا ولكن الأصدقاء الحميمين نقصت صفة الإبداعية في لعبهم بدرجة أقل من تناقصها في لعب الأصدقاء العابرين وإلى حد ذي دلالة احصائية . وبعبارة أخرى نقول ان الفروق في لعب أزواج الأصدقاء الحميمين والأصدقاء العابرين التي لوحظت خلال فترة اللعب الحر أصبحت أكثر بروزا وظهورا خلال ظروف الاحباط . أي أن صحة صديق وثيق كانت تشجع على قيام اللعب البناء في الظروف العادية وتقلل من التأثير السلبى للاحباط على صفة الإبداع والبناء في اللعب .

وبالإضافة إلى ذلك ، وكما بينت دراسة أخرى ، نجد الأصدقاء الحميمين يصبحون أكثر ميلا إلى الاجتماعية والتعاون في لعبهم تحت ظروف الاحباط (61) . كما نجد انهم يستجيبون بقدر أقل من العدوان الموجه من أحدهم إلى الآخر وباعتماد مشترك أكبر ضد المجرى الذى كان مصدرا للاحباط ، وذلك إذا ما قورنوا بالأصدقاء العابرين . وهذه البيانات تبين لنا ان التماسك الاجتماعى ووجود الأصدقاء - والأمن الشخصى المرتبط بهذا - تحقق من الاستجابة للاحباط ، وكذلك قد يزيد بالفعل من السلوك المرغوب اجتماعيا مثل التعاون عند الاستجابة للمدخل في نشاط الطفل واحباطه .

على أن هذه النتائج يمكن أن تنطبق في المواقف التي يتوقع فيها الوالدان والمعلمون أن يصاب الطفل بالاحباط . أي أن الطفل إذا كان يستطيع أن يواجه المشكلات أو المواقف التي قد تعبطه وهو برقعة

شخص يشعر معه بالأمن والطمأنينة ، فانه يسلك حينئذ سلوكا بناءا إيجابيا بدرجة أكبر منه اذا كان يواجه هذه المشكلات وحده .

التدريب والتغيرات في سلوك الأطفال ازاء الاحباط :

من الممكن الاستفادة من مبادئ التعلم مباشرة في تعليم الأطفال السلوك الاجتماعي المقبول التوافقي . من ذلك أن الثواب قد يؤدي الى أن تكتسب الاستجابات الناضجة قدرا أكبر من قوة العادة والى أن تصبح هذا منزلة أعلى في معراج استجابات الطفل الاجتماعية من السلوك غير المفيد الذي يكون الطفل قد تعلمه في مرحلة سابقة من مراحل النمو . مثال ذلك أن السلوك المتزن والنشاط المستقل ، ومحاولة حل المشكلات والسلوك المنظم الذي يبذل في المحاولة وحذف الاخطاء ، كل أولئك يمكن أن يحل محل السلوك العدواني أو الارتدادى عند الاستجابة للفشل والاحباط . والطفل اذا تكرر حصوله على الاثابة لأنه يواجه المشكلات سيهدوء وفي روح استقلالية تزداد ثقته بنفسه وتقل استجابته للاحباط بتلك الاستجابات غير المنضبطة وغير اللائقة . لقد قامت إحدى الباحثات (33, 34) بتدريب الأطفال على أن يكفوا عن الحيلة الدفاعية الانسحابية في مواقف الفشل ، وعلى أن يعملوا بروح استقلالية ، وعلى أن يثابروا في جهودهم لحل مشكلات الاحباط . وكان المفحوصون الذين تخيرتهم ٨٢ طفلا ممن لم يبلغوا سن التعليم الابتدائي بعد ، تمت ملاحظتهم أثناء قيامهم بحل مشكلتين صعبتين أولاها تتضمن لغزا والثانية من النوع الذي يتطلب قوة بدنية كبيرة .

ثم تخيرت الباحثة من هؤلاء الأطفال ١٢ مفحوصا نجريبا ممن اظهروا الانسحاب والارتداد أو النكوص في مواجهة الفشل (مثل الانهزام أو الاستسلام في الحال تقريبا ، أو البكاء أو العناد) . وجعلت توجهه الى كل واحد منهم تدريبيا خاصا الغرض منه تعليمه « أن يزداد مثابرة في وجه الأعمال الصعبة بالنسبة له ، وأن يقل التجاؤه الى الكبار طلبا للمساعدة في حل المشاكل ، وأن يقل قيامه بالتبرير عند الفشل ، وأن يواجه المشكلة وينفذ اليها ببصره في اتزان وهدوء » (33,34) . على حين تخيرت الباحثة مجموعة أخرى تتألف من ١٢ طفلا ممن اظهروا درجة أقل من عدم النضوج في مواقف الاختبار واتخذت منها مجموعة ضابطة لم توجه اليها أية تدريبات خاصة على الإطلاق .

أما طريقة التدريب فكانت تتألف من تعريض الطفل لسلسلة من المشكلات (الفاز الصور ومكعبات البناء) التي تتزايد شيئا فشيئا من حيث الصعوبة والتعقيد . ولم يكن يعطى المفحوصون مشكلات صعبة الا بعد أن يخبروا بالنجاح في مشكلات سهلة أولا .

واستمرت فترة التدريب ١٨ شهرا قامت الباحثة خلالها بمقابلة كل طفل في جلسات فردية استمرت الواحدة فترة تتراوح بين ٨ دقائق و٣٣ دقيقة الى أن تمكن الطفل من اكمال الاعمال التدريبية . وفي هذه الجلسات لم يكن الطفل يتلقى أية مساعدة مباشرة ، وانما كان يمتدح سلوكه القائم على الاستقلال بعبارات من قبيل « كان هذا حسنا . واضح أنك تتعلم أن تحاول جاهدا والا تعتمد على مساعدة أحد . أنك في الواقع أنجزت هذا العمل كله بنفسك » (33) وبالإضافة الى ذلك ، كانت الباحثة تقدم بين الحين والحين شيئا من التشجيع أو الارشاد المباشر لحل المشكلات .

وكان مستوى صعوبة الأعمال أو المشكلات يتزايد بانتظام كلما تقدم التدريب . لكن المفحوصين مع ذلك جعلوا يظهرون ازديادا مستمرا في الاستقلال والاهتمام بالمشكلات ، وتناقصا في التماسهم للمساعدة وقدرا أكبر من المثابرة في الأعمال الصعبة . كذلك أوضحت التعبيرات التلقائية التي كانت تصدر عن المفحوصين ازديادا في الثقة بالنفس والقدرة على المثابرة في بذل الجهد . مثال ذلك أن طفلا أخفق مرتين في بناء الشكل المطلوب منه بالمكعبات ثم قال « لا شك أنني أواجه صعوبة ومشقة ، ولكن الذي لا شك فيه كذلك أنني أزداد تحسنا شيئا فشيئا وان الشكل الذي أبنيه سيتحسن في المرة القادمة » (34) .

ولما انتهى التدريب ، تم اختبار الأطفال مرة ثانية في تجربة لصناديق الالغاز شبيهة بالتجربة الأصلية . وفي هذا الموقف الجديد صدرت عن المجموعة التي نالت التدريب كمية أكبر بدرجة ذات دلالة احصائية من « محاولات الحل بدون الاستعانة بالآخرين » ومن الاستجابات التي تتضمن الميل والاهتمام أكثر من ذي قبل . كذلك لم تصدر عنهم استجابات انفعالية مبالغ فيها من قبيل البكاء ، والصراخ ، والعتاد ، أو سلوك التخريب والتدمير . وأما التبرير (وهو تقديم الاعتذار عن الفشل) والتماس المساعدة ، والزمجرة فقد كانت أقل بكثير مما كانت عليه في الاختبار الأول ، على حين أن التعبيرات الدالة على الاستجابة البناءة كانت أكثر شيوعا . وبالاختصار نقول ان الاستجابات المتزنة الناضجة المستقلة التي تم تعلمها في التدريب انتقلت الى مواقف أخرى . وأن المجموعة التي لم تنل شيئا من التدريب الخاص لم تظهر في مواقف إعادة الاختبار شيئا ذا دلالة من التحسن في مواجهة الاحباط والتصرف فيه (34) .

وهكذا يتضح أن الاستجابات غير الناضجة للاحباط والنكوص والانسحاب يمكن أن تعدل وتتغير . وأن الأطفال الصغار يمكن عن طريق

التدريب توجيههم نحو زيادة تحمل الاحباط أو القدرة على تناوله ومواجهته والتصرف فيه . أضف الى ذلك أن الأساليب التي يتبعها أثناء التدريب يمكن أن تعمم الى مواقف أخرى يكون فيها الاتزان والاستقلال والمتابعة مطلوبة من أجل التوصل الى حل ناجح للمشكلة.

تعديل سلوك الخنوع والانسحاب :

وهناك مجموعة أخرى من التجارب توضح لنا الأساليب التي يمكن بواسطتها تطبيق مبادئ التعلم والاستفادة منها في تعديل سلوك الانسحاب وجعل الطفل أكثر سيطرة أو ميلا الى التعاون . ففي إحدى التجارب أمكن أن يزاوج الباحث بين كل طفل من ١٨ طفلا مفحوصا وبين عشرة أطفال آخرين وذلك لمدة خمس دقائق من اللعب في حجرة تجريبية كانت تحتوى على صندوق للرمل وعدد من اللعب الجذابة المشوقة (السيارات واللوريات والمجراف ، والحيوانات) (24) وخلال هذه الفترة الزمنية تمت ملاحظة ما يقع من تفاعل بين المفحوص والطفل الآخر ، كما تم تسجيل كل استجابات السيطرة . وقدرة درجات للسيطرة على أساس كثرة تكرار حدوث استجابات معينة يتبين منها « أن الطفل يتابع هدفه على الرغم من وجود بعض العوائق » أو « أن الطفل يقوم بتوجيه سلوكه رقيقه » .

وأوضحت سجلات السلوك في مدرسة الحضانة أن الأطفال الستة الذين كانوا أكثر المجموعة من حيث توجيه الذات والسيطرة في الموقف التجريبي كانوا يتصفون عامة بالثقة بالنفس ، على حين أن الستة الذين كانوا أقل المجموعة سيطرة كانوا يفتقرون الى خاصية الثقة بالنفس هذه . ولذلك رأت الباحثة أننا قد نزيد من ميل الطفل الى السيطرة اذا نحن بنينا عنده الثقة بالنفس . ثم أرادت أن تختبر صحة هذا الفرض فتخيرت خمسة من الأطفال كانوا أكثرهم خنوعا واتخذت منهم مجموعة تجريبية وقدمت اليهم تدريبا خاصا يقصد به الى زيادة الثقة بالنفس . وكان هذا يتألف من سلسلة من المقابلات التدريبية الفردية التي يتعلم الفرد خلالها كل ما يلزم من المعرفة والمهارات من أجل التمكن من ثلاثة أعمال . (رسم قطعة من قطع مختلفة الألوان والأشكال ، وتجميع صورة من قطع صغيرة ، وتذكر ثم استعادة قصة بعد أن تقرأ له) . وكانت هناك مجموعة ضابطة تألفت من خمسة أطفال خائعين آخرين لم يوجه اليهم أي تدريب خاص .

وعقب هذه الجلسات ، كانت تتم ملاحظة كل طفل في مواقف تشبه تلك التي استخدمت في التدريب ، وهو مع طفل آخر كان في الأصل أكثر سيطرة ، ومع أربعة أطفال مختلفين ، فتبين أن الطفل المدرب كان خلال

هذه التفاعلات أكثر سيطرة من رفاقه (أعنى أنه كان هو الذى يوجههم ويرشدهم ويبين لهم طريقة استخدام الموارد والادوات وما الى ذلك) .

وبعد انقضاء عشرة أسابيع بعد الاختبارات المبدئية ، أجرى اختبار آخر هو المزاوجة بين الاطفال المدربين ورفاق آخرين فى الموقف التجريبى الأصلى (صندوق الرمل واللعب) . وأظهر هؤلاء الاطفال قدرا اكبر الى درجة ذات دلالة احصائية من زيادة السيطرة مما أظهر الاطفال غير المدربين ، وكانت الزيادة ملحوظة الى حد كبير فى أربعة منهم . على حين أن درجات السيطرة بالنسبة للمجموعة الضابطة لم تتغير تغيرا ذا دلالة فيما بين الاختبارات التجريبية المبدئية والنهائية (24) .

هذه النتائج تؤيد صحة الفرض الذى ذهبت اليه الباحثة من أن الطفل قد يزداد فى سلوك السيطرة ان ازدادت ثقته بنفسه . أضف الى ذلك أن هذه الزيادة فى الثقة بالنفس قد تنتقل من الموقف المباشر الذى يحدث فيه التعلم الجديد (وهو موقف التدريب فى هذه الحالة) الى الظروف الأخرى (من قبيل موقف الاختبار الأصلى) .

وكذلك تكشف بعض التجارب المشابهة عن أن الاطفال الذين تكون لديهم درجة معتدلة من السيطرة يمكنهم أن يفيدوا كذلك من التدريب الخاص ، افادة تتبدى فى المواقف الشبيهة بالمواقف المستخدمة فى التدريب وفى الظروف التجريبية الأصيلة كذلك (49) . كما أن التدريب قد يؤثر فى الأسلوب الذى يواجه به الطفل انواعا كثيرة من مواقف الحياة بما فى ذلك التفاعلات اليومية التى تدور فى مدرسة الحضانة .

على أن ازدياد السيطرة بعد التدريب تظهر فى السلوك المقبول اجتماعيا والسلوك غير المقبول من الوجهة الاجتماعية . وتفصيل ذلك أنه تم تدريب سبعة من الأطفال الخانعين فى تجربة أخرى تدريبيا يقصد به الى زيادة مشاعر الأمن والثقة بالنفس عندهم (45) . فترتب على هذا أنهم أظهروا ازديادا فى نواحي كثيرة من جوانب السيطرة التى حكم على بعضها (بواسطة { خيرا }) بأنه مقبول اجتماعيا ، وبعضها الآخر بأنه غير مقبول اجتماعيا . كذلك أعقب ازديادهم من حيث الثقة بالنفس ازديادهم فى الاستجابات الانانية العدوانية من ناحية والاستجابات البناءة التى تقوم على اثبات الذات من ناحية أخرى . وبالإضافة الى ذلك تبين أن المجموعة التى دربت حاولت بدرجة أكبر اصطناع سلوك السيطرة وكانت أكثر نجاحا فى ذلك مما كانت عليه من قبل . وعلى العكس من ذلك نبين أن مجموعة أخرى ضابطة تتألف من خمسة أطفال غير مدربين لم تتغير الا قليلا فيما بين الاختبارات الأولية والاختبارات النهائية ، ولم

يبد عليها أى اتجاه محدد لا نحو محاولة السيطرة ولا نحو السيطرة الناجحة .

التدريب على زيادة التعاون :

إذا كان من الميسور تدريب الأطفال الخائعين على أن يكونوا أكثر ميلا الى السيطرة ، فإن من الممكن كذلك تدريب الأطفال الذين يكون لديهم ميل متطرف الى السيطرة على أن يتحولوا الى درجة أكبر من التعاون . ففي تجربة معينة تمت المزاوجة بين كل من ٧١ طفلا من مرحلة ما قبل المدرسة مع خمسة أطفال آخرين لفترات من خمس دقائق في حجرة لا تضم الا لعبة واحدة (11) . ثم اشتقت من سجلات السلوك في هذا الموقف درجات في السيطرة والتعاون .

وتم اختيار عشرة أطفال من بين التسعة عشر طفلا الذين كانوا أكثر الجميع ميلا الى السيطرة وعدم التعاون لتكون منهم مجموعة تجريبية يقدم لها تدريب خاص في فهم المواقف الاجتماعية وأساليب التصرف فيها . وأما التسعة أطفال الآخرين فقد كونوا منهم مجموعة ضابطة لم تلق أى تدريب أو عناية خاصة .

وكان برنامج التدريب يتألف من ١١ فترة للعب بالعراس طول الفترة ١٥ دقيقة يقوم خلالها المجرب بسرد قصة على الطفل تتضمن عروستين تواجهان مشكلات أو خلافات اجتماعية . ثم يقوم الطفل والمجرب بمناقشة المواقف وتحليلها معا محاولين اختيار أنسب وسائل حل المشكلات . كذلك كان الطفل يطالب بين الحين والحين بالتوصل بنفسه الى الحل .

وبعد أن انقضت فترة التدريب ، تم اختبار كل من المفحوصين التجريبيين والضابطين في الموقف الأصلي (أعنى أنه كان يزوج بينه وبين طفل آخر في حجرة لا تتضمن الا لعبة واحدة) فتبين أن سلوك السيطرة عند الأطفال المدربين قد تناقص بنسبة ملحوظة عما كان عليه في الاختبار الأول . وأنه صدرت عنهم استجابات تعاونية أكثر . على حين أن سلوك المجموعة الضابطة بقى كما كان فلم يتغير . كذلك لوحظ أن تناقص السيطرة عند المجموعة المدربة بقى واضحا بعد شهر من غير أن يصحبه ازدياد في الخضوع أو تناقص في الاسهام الاجتماعى العام . وبذلك يتضح أن السلوك المقبول اجتماعيا يمكن تنميته بدون أن نحد النشاط الاجتماعى عند الطفل أو أن نحد من قدرته على الاحتفاظ بمكانته بين أقرانه . أعنى أننا نستطيع مساعدة الأطفال على أن يصبحوا متعاونين من غير أن يتحولوا الى ضحايا لسيطرة الآخرين عليهم (11) .

السلوك المشكل عند أطفال فترة ما قبل المدرسة :

يتعرض بعض الأطفال لدرجات متطرفة من الاحباط أو القلق ، وفي هذه الحالات قد تكون الاستجابات متطرفة كذلك . وفي أكثر الأحيان نجد أن الاستجابات المتطرفة للاحباط أو القلق تكون غير مقبولة أو محرمة اجتماعيا ، ولذلك تسمى « بالسلوك المشكل » .

نسبة انتشار السلوك « المشكل » عند أطفال ما قبل المدرسة :

كل الأطفال تقريبا يصدر عنهم بعض « المشكلات » السلوكية أو المخاوف أو القلق . ولذلك كان علينا ألا نعد الطفل « عصابيا » أو « مشكلا » إلا إذا حالت كثرة هذه الاستجابات أو حدوثها بينه وبين أن يؤدي وظائفه على نحو مرض أو بينه وبين أن يستمتع بالتفاعل الاجتماعي السوي مع غيره من الناس .

نسبة انتشار السلوك المشكل عند الأسوياء من الأطفال :

أجرت ماكفرلين (38,39) دراسة طولية موسعة تضم ٢٥٢ طفلا تم اختيارهم عشوائيا . وقامت في هذه الدراسة بتحديد مبلغ انتشار كل نوع من « ٦٣ » مشكلة سلوكية في خلال فترات زمنية تبلغ ستة شهور خلال فترة ما قبل المدرسة . وتبين لها أن الطفل العادي في هذه السن تظهر عليه طائفة من المشكلات يتراوح عددها فيما بين أربعة وستة .

« وقد تبين أن التكرار يتغير بتغير العمر بالنسبة لأكثر المشكلات ، أما التبرز اللاإرادي والتبول اللاإرادي أثناء النهار والليل فإنها تتناقص بنقدم العمر وتزول بالترتيب المتقدم . وأما الإمساك والاستمنااء والتململ في النوم فلم يظهر عليها أي ارتباط بالسن في فترة ما قبل المدرسة . وأما مص الإبهام فيتناقص على حين يتزايد قضم الأظافر . وأما الانفجارات الانفعالية والمخاوف والغيرة وزيادة الحساسية فإنها تزداد إلى سن الرابعة أو سن الرابعة والنصف ، ثم تبدأ في النقصان . ولأن نوبات الغضب والمخاوف والغيرة الصريحة تحدث عند سن معينة عند أكثر من نصف أطفالنا ، فإنه لا يمكن أن نعدها بحق سلوكا عصابيا حين تقع في هذه السنوات المبكرة ، وذلك كما يميل الكثير ، وإنما ينبغي أن نعدها دليلا على التوتر أو نوعا من أساليب التوافق (39,313) » .

على أن عددا معينا من هذه المشكلات كان يميل إلى التواجد معا في صورة مجموعات أو زمل Clusters . مثال ذلك أنه كان من الممكن

تبين أربعة زمل عند سن الخامسة . أما الزملة الأولى « وتوحى بأن الطفل labile أو مضطرب » فتتألف من أنواع السلوك العدواني (من قبيل كثرة الشجار ، تقلبات مزاجية ، سلبية أو عناد ، القابلية الشديدة للتهيج ، انفجارات انفعالية ، الغيرة وشدة الميل الى المنافسة) وأما الزملة الثانية فتتضمن الانسحاب النفسى وتتكون من الانسحاب والانطواء والخنوع والخجل ، وغلبة النعاس على الفرد ، والتحفظ المفرط وقلة النشاط عن المستوى العادى . وأما الزملة الثالثة فكانت تتألف من الاستمناء والاهتمام الجنسى غير العادى والتهتهة أو اللجلجة ، على حين أن الزملة الرابعة تتضمن التبول اللاارادى بالليل والنهار والتواضع المفرط .

العوامل المرتبطة بالسلوك « المشكل » :

كل مشكلة قد تكون لها معان تختلف من طفل الى طفل . مثال ذلك ، أن التبول اللاارادى عند سن الخامسة قد يكون مرتبطا في حالة طفل من الأطفال بسوء التماسك العضلى (muscle tonus) وفي حالة طفل آخر بسوء التدريب على عادات الاخراج الصحيحة ، وفي حالة طفل ثالث قد يكون عرضا للتوتر الملحوظ والعدوانية المترتبة على التشدد في محاولة تدريب الطفل من قبل أن يصل الى حد معين من النضج النفسى الحركى يسمح له بالسيطرة . « (39,316) .

وقد درس ماكفلرلين العلاقة بين المتغيرات العائلية بما في ذلك المستوى الاقتصادى ، وشخصيات الابوين والتنافر بين الزوجين وبين أنواع معينة من مشكلات الأطفال . وتبين أن سوء التوافق الزوجى بين الابوين كان من بين العوامل الاسرية المدروسة اكثرها ارتباطا وبصفة دائمة مع السلوك المشكل عند الأطفال .

« كان اقتضاء الالتفات ، والانفجارات الانفعالية والعناد ، وكثرة التبرم بالفداء ، والافراط في الاعتماد على الغير ، والتبول اللاارادى اثناء النهار أكثر ظهورا في الأسر التى تتميز بالتوافق الزوجى التعس أو الصعب . وبتقدم العمر أخذت الانفجارات الانفعالية والعناد يزداد ارتباطها بسوء التوافق الزوجى خلال فترة ما قبل المدرسة . على حين أن مص الابهام والتبول اللا ارادى اثناء الليل كانت أكثر ظهورا في الأسر التى تتميز بالعلاقات الزوجية السعيدة القائمة على التعاطف والتساند . (39,323) .

كذلك كان التوافق الزوجى غير المرضى مرتبطا في هذه الأسر باختلاف بين الابوين حول التهذيب . فأما الأمهات اللائى كن على درجة من التوتر

والقلق في علاقاتهن بأطفالهن فكن يسببن عند أطفالهن قدرا أكبر من المشكلات السلوكية اذا قورن بالأمهات غير المتوترات الهادئات relaxed.

وقد كتب ما كفرين عند تلخيص هذه النتائج :

« حينما كان المنزل يتصف بأنه غير مقبول في جانب واحد أو اثنين فقط كان من الممكن للطفل أن يشق مجراه بدون اضطراب كثير ، بشرط أن يكون الوالدان أنفسهما من الأمن والطمأنينة بحيث يملكان أن يعطيا الطفل ما هو مناسب من الأمن والمودة . وأما في الأسر التي تتصف بعدد كبير من الجوانب غير المقبولة ، فكان الصغير يبدي امارات على الاضطراب في نموه الانفعالي وفي عاداته . كما تبين أيضا أن المودة والطمأنينة بين الوالدين ومن الوالدين تكونان حاجة أساسية من حاجات الأطفال (39,324) » (١٠)

وعلى الرغم من أن الطفل في هذه السن على درجة كبيرة من المرونة وأن سلوكه يتغير لو تبدلت ظروف حياته ، إلا أن الطفل الذي تكثر مشكلاته في هذه المرحلة يزداد احتمال مواجهته للمشكلات والصعاب فيه ، بعد وبالنسبة لأقرانه . وبسبب أن بيانات هذه الدراسة كانت بيانات طولية تتبعية ، تمكنت ما كفرين هي وزملاؤها (40) من حساب معاملات الارتباط بين العدد الكلي لمشكلات الأطفال في سن معينة وبين العدد الكلي لمشكلات الأطفال في سن معينة وبين العدد الكلي في كل الأعمار الأخرى من الثالثة إلى الرابعة عشرة . وكانت معاملات الارتباط موجبة في أغلبها ، بل وعالية نسبيا في كثير من الأحوال .

وهذه نتائج توحي بأن « الأولاد والبنات الذين يحصلون على درجات عالية من حيث المشكلات (أي تكون لهم مشكلات كثيرة) خلال فترة ما قبل المدرسة ولا يتيسر لهم أن يتلقوا شيئا خاصا من المساعدة بالعلاج النفسي ، يكون من المحتمل أنهم يواجهون عددا أكثر من المشكلات الانفعالية فيما بعد (40) .

مخاوف الأطفال في فترة ما قبل المدرسة :

كل طفل يتعلم طائفة معينة من المخاوف أو مصادر القلق . وبعض هذه تكون لها وظيفة المعاونة على حفظ الذات ، أعني أن الخوف والقلق المرتبط بأنواع معينة من المثيرات (مثل الطريق الزراعي والسيارات المتحركة) يدفع الطفل الى تجنب هذه الأخطار . أضف الى ذلك أن المخاوف قد تكون أساسا لتعلم أمور جديدة كما سبق ان رأينا .

ولكن استجابات القلق المفرطة في الانتشار أو العمق أو كثرة التكرار

(من قبيل البكاء والانسحاب والارتعاش والاحتجاج والتماس المساعدة ، والاستخذاء والالتصاق الشديد بالأبوين) لا تتفق ولا تتناسق مع السلوك المتزن الفعال . ولا بد لحدوث التوافق الانفعالي فيما بعد من أن تحل محل هذه الاستجابات استجابات أخرى ناضجة هادفة يستجيب بها الطفل للمثيرات التي كانت تثير الخوف من قبل .

وقد قام جيرسلد وهولمز بدراسة واسعة عن مخاوف الأطفال في فترة ما قبل المدرسة ، كلفوا فيها الآباء بتسجيل كل المخاوف التي يبدونها أطفالهم والظروف المتصلة بها وذلك لفترة ٢١ يوما . وفي هذه المجموعة انسوية من الأطفال التي استخدموها تبين أن المخاوف من الأشياء الحقيقية أو المثيرات غير العادية (الضوضاء أو الأشياء أو الأشخاص أو الوقائع المرتبطة بها ، الحركات المفاجئة غير المتوقعة والغريب من الأشياء والمواقف والأشخاص) كانت تتناقص بتقدم العمر . على حين أن المخاوف من أخطار متوهمة أو متوقعة أو خارقة للطبيعة (مثل الوقائع المرتبطة بالظلام والأحلام واللصوص والمخلوقات الخرافية وأماكن وقوع الحوادث) فكانت تزداد بتقدم العمر . وبصفة عامة نقول أن أمارات الخوف (وذلك من قبيل البكاء والهلع والانسحاب) كانت تتناقص من حيث التكرار ومن حيث الشدة كلما تقدم العمر بالطفل .

ومخاوف الأطفال يصعب إلى حد كبير التنبؤ بها ، كما أن الأطفال ينفاتون عند كل الأعمار تفاوتاً كبيراً من حيث مبلغ تعرضهم للخوف . والمثير الواحد قد يكون مخيفاً إلى حد كبير بالنسبة لطفل ما بينما هو لا يحدث شيئاً من الاضطراب لطفل آخر . كما أن الطفل قد يضطرب كثيراً لمنبه خاص في موقف معين ثم لا يعيره التفاتاً في موقف آخر .

وقد أجريت مقابلات شخصية لآباء الأطفال الثلاثين في هذه الدراسة بعد أن تم تسجيل هذه السجلات المبدئية بفترة تراوحت فيما بين ١٣ ، ٣٥ شهراً . وتبين أن أكثر من نصف هذه المخاوف كان قد زال واختفى عندئذ ، وأن ٣٦ في المائة منها بقي على صورته الأصلية ، على حين أن ١١ في المائة بقيت ولكن بعد أن تعدلت صورتها (مثال ذلك أن يتحول الخوف من ضجة آلة ما فيصبح خوفاً عاماً من كل ضجة عالية) . كذلك تمكن الآباء من أن يزودوا الباحثين بأمثلة على المخاوف الجديدة التي نشأت عن المخاوف القديمة . مثال ذلك أن طفلاً كان يخشى البالون المستخدم في التخدير خلال عملية جراحية أصبح يخشى كل أنواع البالونات والأشياء المشابهة لها . كما أن طفلاً آخر ، كان قد قزع لمرأى فأر يجري في غرفة نومه ، بدأ يخشى كل أصوات الخدش بالليل . والخلاصة أن المخاوف بدت وكأنها تنتشر بفعل عملية تعميم المثير .

كذلك قد يؤثر الذكاء في عملية اكتساب الخوف . فقد تبين أن « درجات الخوف » تترابط بالنسبة للأعمار فيما بين الثانية والخامسة نرابطاً إيجابياً ($r = 0.30$) بالذكاء ، وأن العلاقة تكون أوضح ما تكون عند مستويات العمر الأصغر ($r = 0.53$) فيما بين سن ٢٤ ، ٣٥ شهراً) . فالظاهر أن الأطفال الأكثر ذكاء كانوا قادرين على التعرف على « الخطر الكامن » بسرعة أكبر من الأطفال الأغبياء . كما أن الفروق الجنسية كانت واضحة كذلك خلال فترة العمر التي درست إذ كانت نسبة البنات اللاتي أظهرن استجابات الخوف أكبر من نسبة البنين (26,27,28).

الدراسات السابقة هذه اذن تزودنا بالبيانات الوصفية والمعيارية عن المخاوف المميزة لمستويات العمر المختلفة . وهي توضح لنا أيضاً أن هناك أنواعاً معينة من المثيرات تتحول ، بتقدم مجرى النمو السوى ، فيقل تأثيرها للخوف أو تزايد تأثيرها للخوف . كما أن ازدياد النضج يؤدي إلى تناقص التعبيرات الصريحة عن الخوف تناقصاً من حيث التكرار ومن حيث الشدة . على أن هذه البيانات قد تكون لها فائدتها التشخيصية بسبب أنها تزودنا بالمعايير التي نحكم على أساسها بمدى انحراف سلوك الخوف عند طفل معين عن المعايير . لكنها لسوء الحظ لا تخبرنا إلا بالقليل عن العلاقات بين القدم والتألي (أى عن العلاقات السببية) في نشأة أنماط السلوك الانفعالي وما يطرأ عليها من تعديل . وسوف يجد القارئ في الفصل الحادى عشر مناقشة أكثر تفصيلاً للمعنى النفسى للمخاوف .

العلاقات بين مخاوف الأمهات ومخاوف الأطفال :

لما كانت أكثر المخاوف متعلمة فيما يبدو ، ولما كان أهم ما يتم من تعلم في هذه السن يقع في البيت ، جاز لنا أن نفترض أن كثيراً من مخاوف الطفل الصغير تكتسب عن والديه أساساً .

وقد تولت بعض أبحاث هاجمان (21) تمحيص هذا الفرض . فأجرى مقابلات شخصية مع أمهات ٤٠ ولداً و ٣٠ بنتاً تراوحت أعمارهم فيما بين ٢٣ شهراً و ٧٠ شهراً وكان يسألهم عن مخاوفهم وعن مخاوف أطفالهم وعن أسلوبهم في تناولها . وبينت النتائج أن هناك ميلاً واضحاً عند الطفل إلى أن تكون مخاوفه مثل مخاوف أمه وأن العلاقة أبرز ما تكون وضوحاً في حالات الخوف من الكلاب والحشرات والعواصف (21) .

فالطفل اذن يكتسبه من خلال التواجد مع الأم كثيراً من مخاوفها . أضف إلى ذلك أن فزع الأم في مواقف معينة يجعل من المتعذر عليها أن تصنع شيئاً تغير به من استجابات الخوف المتعلمة عند طفلها . وبالتالي

تجد الطفل يظل يعد هذه المنبهات أو المثيرات بوصفها خطراً يقوم بالانسحاب منها أو الهرب منها . على أن استجابات التجنب هذه قد تؤدي إلى خفض التوتر بمعنى أنها قد تبعد الطفل عن المثير المخيف . وعندئذ نجد أن هذه الاستجابات تدعم وتميل إلى أن تتكرر الأمر الذي يتعذر معه تعلم استجابات جديدة تكون أكثر نضجاً . ولهذه الأسباب نجد أن المخاوف التي يشترك الطفل فيها مع الأم تكون أكثر استعصاء على العلاج والانطفاء .

أساليب استبعاد الخوف :

يحدث في كثير من الأحيان أن يكبر الأطفال ولا يتخلصوا من مخاوفهم بصورة أوتوماتيكية . أعني أن بعض المخاوف لا تزول إلا أن تعلم الأطفال بوسيلة ما بعض الاستجابات الجديدة للمثيرات التي تثير الخوف . وقد ناقشنا في الفصل الأخير بعض وسائل اتقاص الخوف عن طريق المزاوجة بين المثيرات التي كانت مخيفة فيما مضى (كحيوان من الحيوانات مثلاً) وبعض المثيرات السارة (الطعام المرغوب) وقلنا أن الطفل قد يبدأ في الاستجابة بصورة ايجابية للشئ الذي كان يخشاه بعد عدة مرات تتم فيها هذه المزاوجة .

وأسلوب استبعاد المخاوف أو ازالتها هو واحد من أحسن الأمثلة على ما لمبادئ نظرية التعلم من فائدة في فهم سلوك الإنسان . ذلك أن الرابطة بين المثير والاستجابة لا يمكن أن تظل قوية إلا إذا كانت الاستجابة تحدث في بعض المرات التي يحدث فيها المثير . أما أن كانت الاستجابة لا تحدث بعد أن يقدم المثير عدة مرات ، ترتب على هذا أن تضعف الرابطة وأن ينتهي الأمر باختفاء الاستجابة تماماً . وفي حالة المخاوف المتعلمة تكون استجابة القلق (التي يمكن اعتبارها استجابة داخلية) إحدى الاستجابات الهامة التي نحصر على استبعادها في موقف مثير معين (على سبيل المثال عندما يقترب كبير من الطفل أو عندما تتكسر أمواج المحيط على الشاطئ) .

والاستجابة الثانية التي نحصر على استبعادها هي الانسحاب الذي تثيره وتؤدي إليه مشاعر القلق (في ميسورنا أن ننظر إلى القلق بوصفه مثيراً أو بوصفه استجابة) في الموقف المثير المخيف . واستجابة الانسحاب هذه تكون مثيية لأنها تبعد الطفل عن الموقف الكريه ولأنها تدعم اعتقاده بأن سلوك الانسحاب ينقذه من أذى كبير . لكننا مع ذلك أن عمداً بالتدريج إلى ادخال المثير الذي ينبه القلق (مثل الكلب أو أمواج المحيط)

في موقف يشعر فيه الطفل بالطمأنينة ، ترتب على ذلك ألا تحدث استجابة القلق أو أن تنقص شدتها الى أقل مستوى ان بقيت .

وهكذا يمكن اضعاف الرابطة بين المثير الخارجي المخيف واستجابة القلق . كما أن استجابة القلق قد تتوقف عن الظهور . وبالتدريج يجد الطفل نفسه وقد واجه المثير الذي كان مخيفا ولكن من غير أن يوجد القلق بعد أن أصبحت الرابطة ضعيفة أو منعدمة . ويكتشف الطفل عندئذ الحقيقة الهامة التي تقول انه لم يكن هناك ما يخشى منه .

ان من الممكن أن نفترض أن هذه الأساليب الفنية تظل مفيدة فعالة مع الأطفال في فترة ما قبل المدرسة . أضف الى ذلك أن الطفل حين يكرر وتتقدم به السن تزداد قدرته على استخدام اللغة وبذلك يصبح من الممكن أن نضيف الى هذه الأساليب شيئا آخر هو التفسيرات اللفظية .

وتدل تقارير الأمهات التي تحدثن فيها عن محاولاتهم للانتقاص من مخاوف أطفالهن ، على أن التفسيرات اللفظية بالاضافة الى التعريض ، (مواجهة الطفل قصدا وعمدا بالمثير الذي يخشاه) والتفسيرات اللفظية بالاضافة الى التعريض التدريجي يسهلان الانتقاص من المخاوف . أما التفسير وحده فلم يكن وسيلة مجدية بسبب أن الطفل لا يكون قد تعلم أن يربط الكلمات بالمثيرات المؤدية الى الخوف . على حين أننا أضفنا الى التعريض التفسيرات اللفظية ، أصبحت المنبهات المثرة للخوف مرتبطة بوجود الأبوين المطمئن وبالتشجيع وبكلمات التفسير الطيبة . أضف الى ذلك أن الطفل في هذا الموقف يلقي شيئا من الانابة جزاء قيامه بكف استجابات الخوف . وعندئذ وفي هذه الظروف نجد أن بعض الاستجابات الجديدة الايجابية (غير الخوف) قد أصبحت سائدة على استجابات الخوف في مدرج الاستجابات (21) .

لكنه من الطبيعي أن تكون هذه الأساليب السهلة نسبيا غير ذات جدوى في الحالات التي تكون فيها مخاوف الطفل في أساسها انعكاسا لاضطرابات نفسية عميقة (كما هو الحال في حالات الفوبيا الشديدة) بحيث يتطلب الأمر علاج الطفل نفسيا عندئذ . والبيانات الميسورة تشير الى أن شدة الخوف بين البنات في سن الخامسة مثلا قد تكون أمانة أو عرضا من أعراض قلق عام يتبدى كذلك في شدة القابلية للتوتر والتقلبات المزاجية وغلبة النعاس وقلة الاطمئنان أو الهدوء أثناء النوم (40) .

الغيرة ، مصادرها وعلاجها :

خلال فترة ما قبل المدرسة يواجه كثير من الأطفال تلك الخبرة الجديدة غير السارة في أكثر الأحيان وهي أن يقدم رضيع جديد الى الأسرة . ومن شأن الطفل الجديد أنه يتطلب الشيء الكثير من وقت الوالدين ورعايتهما مما قد يعرض الطفل الأكبر الى أن يحرم من بعض ما اعتاده من التفات . ولو أنه تأذى من ذلك ، لبدت عليه مظاهر « الغيرة » .

والغيرة انفعال ينشأ عن كل من الاحباط (أى من عدم تلقى الطفل لكل المودة التى يشتهيها) والقلق الذى يرتبط بتناقص مودة الأبوين . ونحن حين نستعمل كلمة شاعر بالغيرة نعنى أن مشاعر الغضب تجاه « الدخيل » تكون استجابة أولية لهذا الاحباط .

على أنه ليس هناك عادة شيء من الشذوذ في غيرة الطفل الصغير . اعنى أن الغيرة في معظم الحالات عبارة عن « استجابة سوية لفقدان الحب فقداناً واقعياً أو فقداناً مفترضاً أو فقداناً يهدد به الطفل » (58, 66) ومع ذلك فإن الاستجابة قد تكون في بعض الحالات مفرطة في الشدة أو اللاحاح وبذلك تؤثر تأثيراً سيئاً في توافق الطفل في المستقبل .

والغيرة قد تثير طائفة متنوعة من الاستجابات مثل العدوان تجاه الطفل الأصغر والارتداد الى سلوك الرضع (مثل رفض تناول الأطعمة الصلبة ، وفقدان السيطرة على المثانة والأمعاء) ، والانسحاب من الأم أو الناس عامة (اتجاه عدم الاكتراث أو « ما شأنى أنا وهذا ») أو الكبت . وقد أجريت مقارنات منظمة بين تواريخ حالات ٣٩ طفلاً ممن يظهرون الغيرة و ٣١ طفلاً ممن لم تظهر عليهم هذه الاستجابات للاخوة الصغار ، فتبين منها أن الغيرة مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالانكالية . والظاهر أن الأطفال شديدي الانكالية يكونون أكثر ميلاً الى الغيرة الشديدة بسبب أن أى فقدان للتأييد والدعم يكون مؤلماً بصفة شديدة بالنسبة لهم (53) .

لقد كان ثلثا مجموعة الغيرة تزيد في العمر بمقدار يتفاوت بين ١٨ ، ٢٢ شهراً عن الاخوة الذين كانوا موضوعاً لغيرتهم . وهذا من شأنه أن يوحى بأن هؤلاء الأطفال اشركوا معهم اخوتهم في رعاية الوالدين ومودتهم في وقت كانت فيه حاجاتهم الانكالية كأقوى ما تكون . ولأن هذه الدوافع القوية أعيقت ، ترتب على هذا أن شعر هؤلاء الأطفال شعوراً شديداً بالاحباط وبالتالي بالاضطراب وقلة الطمأنينة الانفعالية . أضف الى ذلك

أن نسبة كبيرة من الأطفال الفيورين كانوا أول الأطفال في الأسرة وكانت أمهاتهم لا يزلن صغيرات السن كثيرات الجنان (oversolicitous) . ولعل هؤلاء الأطفال قد تعلموا أن يتوقعوا من الأبوين قدرا غير محدود من الرعاية والاشباع لحاجاتهم الاتكالية . أضف الى ذلك أنهم لا يتاح لهم فيما يبدو الا أقل الفرص لتنمية الروح الاستقلالية . ولذلك فان أى نقص في الرعاية يكون معناه الاحباط لدوافع الاتكال يصبح بمثابة الصدمة الأليمة .

أما ان كان الأخ لا يصل الا بعد أن يصل الطفل الى الرابعة من العمر وبعد أن يحصل شيئا من الاستقلال ، قل احتمال ظهور الفيرة ، بل ان الطفل الأكبر في هذه الحالة قد يجد في معاونته في شئون الرضيع اعترافا اضافيا باستقلاله ومركزه كطفل « كبير » وبالتالي تتخفف مشاعر الاستياء .

ثم ان اخبار الطفل بأن سيكون له أخ أو أخت جديد لا يكفى لمنع ظهور الاتجاهات السلبية تجاه الرضيع الجديد . كما أن قضاء الوالدين بعض الوقت كل يوم مع الطفل الأكبر وحده يطمئن الطفل على - موده الوالدين ويساعد في الانتقاص من الفيرة . ولعل العلاقات الطيبة بين الأفراد في البيت والثبات وعدم التناقض في السياسة التهديبية ، والمحبة المطمئنة واستمرار اشباع الحاجات الأساسية عند الطفل الأكبر (بما في ذلك الاتكال) هي أفضل الوسائل لتجنب الفيرة أو التخفيف منها (53)

العلاقات مع الأقران

خلال السنوات الثلاثة الأولى من الحياة لا يلعب الأقران دورا هاما في حياة الطفل ، ولا يكون هناك الا الشيء القليل جدا من اللعب القائم على المبادلة والمفاعلة . وابتداء من سن الثالثة تأخذ أهمية رفاق اللعب تتزايد في خبرة الطفل ، ولكن تكون هناك مع ذلك فروق واسعة بين الأطفال من حيث أنماط تفاعلاتهم مع رفاق اللعب . وقد أكد الفصل الأخير على ما يكون لاتجاهات الوالدين والجو العام في الأسرة من أثر على نمو السلوك الاجتماعي والاتجاهات الاجتماعية . وذكرنا فيه أن الخصائص الأساسية لما يقوم به طفل ما قبل المدرسة من اتصالات بغيره من الأطفال ، تكون ، الى حد كبير ، بمثابة انعكاسات لما تعلمه في بيته . أعنى أن أنماط السلوك التي كانت قد تكرر اثابتها هناك (سواء أكانت اقداما وانطلاقا أم تهيبا وانسحابا ، سيطرة أم خنوعا ، روحا ودية أم عدوانية) تكتسب صعودا في معراج الاستجابات عند الطفل . ولذلك يزداد احتمال استخدامها في مواقف اجتماعية أخرى .

« الطفل يحمل الى البيئة الأوسع كل السلوك الذى يكون قد افلح فى تنميته كجزء من شخصيته النامية وذلك اثناء اقامته فى بيئته المنزلية .. وهو يكون قد تعلم فى بيته بعض الأساليب الاجتماعية الأساسية المستخدمة فى الارتباط بالأشخاص الآخرين فى المواقف الجماعية ، وفى الطريقة التى يسلك بها بوصفه عضواً فى جماعة (9, 40) . »

لكن هذا لا يعنى مع ذلك أن ما يكتسب فى البيت من اتجاهات اجتماعية أو سلوك اجتماعى أو أساليب للتفاعل الاجتماعى يظل ثابتاً لا يتغير . وذلك لأن الطفل لا شك يتبين من خلال اتصالاته فى المواقف الاجتماعية الجديدة مثل مدرسة الحضنة أن كثيراً من الاستجابات التى كان والداه يشيبانها تعود عليه بالثواب من الآخرين كذلك . على حين أن هناك استجابات أخرى من النوع الذى يشبه الوالدان يثبت أنها غير مقبولة عند من عداهم ، بل وقد تستثير العقاب من لدن المدرسين أو الأطفال الآخرين . وأمثال هذه الاستجابات تميل الى أن تنتقص قوتها أو الى أن تستبعد لتحل محلها استجابات جديدة تشبهها جماعة الأقران .

التغيرات فى السلوك الاجتماعى خلال سنوات ما قبل المدرسة :

الذى لا شك فيه أن أول ما يتعلمه الطفل إنما يتضمن صلته بأمه . ولكن الذى لا شك فيه أيضاً أن سائر أعضاء الأسرة والأصدقاء سرعان ما يدخلون فى الصورة كذلك . ذلك أن الأم حين تقوم باطعام الطفل وراحته وتدليله وملاطفته والابتسام له كثيراً فى حضور الآخرين ، يترتب على ذلك أن يتعلم الطفل بالتدريج أن يربط المواقف الاجتماعية بالاشباع . ومثل هذا الطفل يصبح ميالاً الى أن يجد المشاركة فى الطوائف الاجتماعية مثيبة بسبب أن خبراته المبكرة بمجموعات الناس كانت كبيرة الارتباط بالمشاعر الإيجابية التى يولدها وجود الأم . وبصفة عامة نقول أنه إذا كان الطفل قد وجد المتعة والاشباع فى علاقاته بأمه ، أصبح من المحتمل المتوقع أن تتعرض الاستجابات الإيجابية التى تعلمها بأزاء أمه للتعميم ، وأن يلتبس الاتصالات الاجتماعية بينه وبين الناس .

اضف الى هذا أن الاستجابات قد تجد تدعيماً مباشراً منذ الطفولة المبكرة . ذلك أن استجابات الطفل الأولى الودية المنطلقة تلقى فى أغلب الظن موافقة واضحة واثابة صريحة فى داخل محيط الأسرة . ولعل هذا ينطبق بصفة خاصة فى الأسر الديموقراطية المانحة للحرية « الهادئة » السعيدة (راجع صفحات ٢٩٦ - ٢٩٨) ، التى تشجع على تعلم الاستجابات الاجتماعية . وفى هذه الأسر تعد الاتصالات الاجتماعية شيئاً ممتعاً مرغوباً ، كما يكون لاشترك الفرد فى طائفة اجتماعية قيمة اثابية منذ وقت مبكر فى حياة الطفل .

وعند حلول سن مدرسة الحضانة نجد بعض الأطفال وقد أصبحوا منطلقين اجتماعيا يميلون الى انشاء العلاقات ، والاحتفاظ بها ، بينهم وبين سواهم من الأطفال . أما الأطفال الذين لا يلتصقون الاثابة الا من الراشدين فيكون من الصعب عليهم أن ينشئوا بينهم وبين أترابهم . كما أن الأطفال الذين يداومون التماس الراشدين من أجل الراحة والالتفات فيزداد تعرضهم لنبد الأقران من أولئك الأطفال الذين يكونون أقل اعتمادا على الراشدين (37) .

ثم ان هناك بعض الحالات التي يجد الطفل فيها أن التفاعلات الاجتماعية تكون مرتبطة عادة بالعقاب والاحباط . مثال ذلك أن الأم النابذة قد تشتد وتعنف في معاملتها لطفلها الى حد أن يتعلم الطفل تجنبها والى حد أن تتعمم هذه الاستجابة فنجدته يتجنب أو ينسحب من العلاقات الاجتماعية عامة بما في ذلك العلاقات بينه وبين الأطفال الآخرين . ولذلك فهو يخبر صعوبات كثيرة في تفاعلاته مع أقرانه .

لكن بعض الصفار الذين لم يخبروا المتعة في اتصالاتهم الاجتماعية مع الراشدين قد يتعلمون مع ذلك في بعض الظروف أن الصداقات بينهم وبين الأطفال الآخرين مثيبة . وقد اتضح هذا بصفة بارزة في الدراسة غير العادية التي قام بها فرويد ودان (16) لستة من الأيتام اليهود الألمان الذين قتل آباؤهم في غرف الغاز خلال الحرب العالمية الثانية . وكان هؤلاء الأطفال قد وصلوا الى نفس معسكر الاعتقال وعمر الواحد لا يتجاوز منهم بضعة شهور ثم ظلوا بعد ذلك مرتبطين في مجموعة واحدة ، ولو ان كل واحد منهم يعود الى أصل وتاريخ مختلف عن أصل الآخرين وتاريخهم . وأخيرا وبعد أن أصبحوا جميعا فيما بين الثالثة والرابعة من العمر نقلوا ليعيشوا معا في بيت ريفي كبير في إنجلترا حيث تمت ملاحظتهم ملاحظة منهجية منظمة لمدة سنة .

ومن الواضح طبعاً ان خبرات هؤلاء الأطفال كانت خبرات غير عادية ، فان واحدا منهم لم يعرف حياة الأسرة ، كما أنهم جميعاً قاسوا أنواعاً من الحرمان الشديد بلا شك خلال مرحلة الرضاعة المبكرة . لكنهم مع ذلك كانوا يخبرون معظم الاشباع في حضور بعضهم البعض ابتداء من اليوم الذي وصلوا فيه الى معسكر الاعتقال . ولذلك فقد بدأ اتكال هؤلاء الأطفال بعضهم على بعض شبيها بما يكون لدى الطفل السوى من اتكال على الأم .

« كانت مشاعر الأطفال الايجابية متركزة ومنحصرة تماماً في مجموعتهم

الخاصة . وكان من الواضح أنهم يهتمون أكبر الاهتمام بعضهم لبعض . لا لشخص آخر أو لشيء خارج عن مجموعتهم . ولم تكن لهم من رغبة إلا أن يكونوا معا ، كما كانوا يضطربون إذا هم انفصلوا بعضهم عن بعض ولو للحظات زمنية قصيرة . لم يكن أحدهم يرضى أن يبقى في الطابق الأعلى من المنزل والآخرين في الأسفل وبالعكس . ولم يكن أحدهم يقبل أن يؤخذ للتنزه بدون الآخرين . . ولو أن شيئا من هذا حدث لظل الطفل المنفرد يسأل بدون توقف عن الأطفال الآخرين بينما تظل الجماعة fret for وهي لا تفكر إلا في الفرد الغائب (16, 131) .

» كذلك اتضح الاتكال الانفعالي غير العادي عند هؤلاء الأطفال مرة أخرى من الانعدام الكامل تقريبا للغيرة والمنافسة والتسابق التي تكون عادة بين الأخوة والأخوات أو مجموعة الأتراب الذين ينشأون في أسر سوية عادية . ولم يكن هناك ما يدعو الراشدين إلى تنبيه الأطفال إلى أن يأخذ كل دوره « ؛ إذا كانوا يقومون بذلك بصفة تلقائية بسبب حرصهم على أن ينال كل نصيبه . ويسبب أن الراشدين كانوا لا يلعبون أي دور في حياتهم الانفعالية عندئذ ، وجدناهم لا يتنافسون أو يتسابقون على حظوة أو اعتراف وتقدير من جانب الراشدين . ولم يكن أحدهم يشي بالآخر بل كانوا يتكاتفون معا وبطريقة أوتوماتيكية أن شعروا بأن عضوا من المجموعة يلقي معاملة غير عادلة أو يتهدهد شيء من خارج الجماعة . وكان الواحد منهم يحرص على عدم إيذاء مشاعر الآخرين ولا ينفس عليه ممتلكاته ، وإنما على العكس من ذلك يقوم باعارة ما عنده لبقية أفراد المجموعة في سرور . وكانوا إذا تلقى أحدهم هدية من أحد أصحاب المحلات ، طالب بمثلها لكل واحد من بقية أفراد المجموعة ، حتى في غيبتهم . وعند التنزه كان كل واحد منهم حريصا على سلامة الآخرين من المرور يتفقدون من يتأخر عنهم ، يتعاونون عند عبور الحفر ، يبعدون الأغصان عن طريق بعضهم البعض عند المرور في الغابات ويحمل بعضهم معاطف البعض الآخر . وفي دار الحضسنة يقوم بعضهم بجمع ألعاب بعضهم الآخر . وبعد أن تعلموا اللعب ، جعلوا يساعدون بعضهم بعضا وفي صمت على البناء ويعجب بعضهم بما يقوم به البعض الآخر . وعند تناول الوجبات كان تقديم الطعام للجوار أكثر أهمية من تناول الفرد نفسه للأكل (16, 133) « .

ومعظم الأطفال يحاولون في بادئ الأمر أن يطبقوا الأساليب الاجتماعية التي تعلموها في البيت في التفاعلات بينهم وبين الآخرين بما في ذلك الأقران . لكن هؤلاء الأيتام كانوا على العكس من ذلك بمعنى أنهم

استجابوا للراشد الأول الذى قامت بينهم وبينه صلة وثيقة كما كانوا قد تعلموا أن يستجيبوا لأقرانهم .

« كانت المحاولات الأولى للاتصال بالراشدين اتصالا ايجابيا تقوم على أساس من المشاعر الجمعية عند هؤلاء الأطفال وتختلف في نوعها عما يظهره صفار الأطفال نحو أمهاتهم أو من يقوم مقام أمهاتهم من سلوك قائم على الاقتضاء والتملك . بدأ أطفالنا هؤلاء يصرون على أن يأخذ أعضاء الهيئة العاملة دورهم وأن يتشاركوا ، كما بدأوا يراعون مشاعرهم ويحسون بحاجاتهم ويراعون راحتهم . وكانوا يريدون مساعدة الكبار في أعمالهم المهنية ومقابل ذلك يتوقعون منهم أن يساعدهم . وكانوا يفضبون أن تغيب أحد أعضاء الهيئة العاملة ويريدون معرفة المكان الذى ذهب اليه وما كان يفعله أثناء غيابه . وجملة القول أنهم توقفوا عن النظر الى الراشدين بوصفهم غرباء خارجيين وانهم أدمجهم في جماعتهم وبدأوا ، كما تشير الأمثلة ، يعاملونهم من بعض الأوجه كما يعامل بعضهم بعضا (16, 142) .

وخلال السنة الأولى من الملاحظات تبين أن الأطفال لم تنشأ بينهم وبين الراشدين روابط تبلغ من الشدة أو المتانة ما كانت عليه الروابط بين بعضهم وبعض . وهذا يدل على أن القيمة الانثائية للأطفال ظلت أعلى من القيمة الانثائية للراشدين . أو بعبارة المؤلف « كان رفاقهم المماثلين في العمر هم موضوعات الحب الحقيقى بالنسبة لهم . . وهذا يفسر السبب في أن مشاعر الأطفال الستة نحو بعضهم البعض كانت تتصف بدرجة من الدفء والتلقائية لم يسمع بها في العلاقات العادية التى تقوم بين الأقران والأتراب الصغار » (16, 166) .

ازدياد المشاركة الاجتماعية :

النضج الذى يحصله طفل ما قبل المدرسة من النواحي الجسمية والعقلية يصبح أساسا لتفاعلات اجتماعية تزيد عما عرفه وهو صغير من حيث الطول والتعقيد . لكن طبيعة هذه التفاعلات الاجتماعية ومداهما تتأثر تأثرا هاما بما خبره من قبل ذلك من ثواب أو عقاب على استجاباته الاجتماعية . والواقع أن النتائج التى توصلت اليها عدة دراسات عن تطور النمو الاجتماعى لدى الأطفال تتمشى مع هذا الفرض .

ولعلنا نذكر هنا أن الاستجابة الاجتماعية تزداد فيما بين سن ٦ شهور ، ٢٥ شهرا (قارن صفحات ١٥٩ - ١٦١ و ٤٣) . كذلك بينت دراسة قامت بها پارتن (50) أن الازدياد المطرد في التوجه الاجتماعى

Social orientation يتم خلال فترة ما قبل المدرسة . في هذه الدراسة كانت الباحثة تقوم بتسجيل ملاحظاتها (كانت تلاحظ عشرين مرة وكل مرة تستغرق دقيقة واحدة) عن ٤٢ طفلا في دور الحضانة فيما بين سن ٢ وسن ٥ . وكانت تقوم بتصنيف المشاركة الاجتماعية خلال كل عينة وتقدر لها الدرجات على أساس نواحي ستة هي : سلوك غير المنشغل (- ٣) لعب منفرد (- ٢) ، سلوك المتفرج يرقب ولكن من غير أن ينضم الى اللعب (- ١) لعب متوازي (أى يلعب الى جوار الأطفال الآخرين الذين يستخدمون نفس أدوات اللعب ، دون أن يلعب معهم + ١) لعب مترابط (يلعب مع الآخرين ويشاطروهم أدوات اللعب + ٢) لعب تعاوني أو منظم (+ ٣) . ثم كانت الباحثة تقوم بحساب درجة مركبة للمشاركة الاجتماعية لكل طفل وذلك من طريق جمع الدرجات التي حصل عليها خلال فترات الملاحظة كلها .

تبين أن قلة فقط من هؤلاء الأطفال كان يلاحظ عليهم السلوك غير المنشغل . وأن اللعب المتوازي ، وهو أكثر صور السلوك الاجتماعي بدائية ، كان يميز الأطفال الصغار لا الكبار . وأن الأطفال الكبار على العكس من ذلك كانوا يشاركون بدرجة تكرر أكبر في اللعب المترابط أو التعاوني . وأن درجات المشاركة الاجتماعية المركبة كانت مترابطة ارتباطا عاليا بالعمر الزمني ($r = + ٠.٦١$) وهذا يبين أنه كلما تقدم الأطفال في العمر ، أخذوا يقضون وقتا أطول في التفاعلات الاجتماعية التي تكون من النوع المترابط أو التعاوني ، ووقتا أقل بدون نشاط أو وحدهم أو في مجرد الملاحظة والتطلع .

على أن هذه التغيرات في السلوك الاجتماعي يمكن أن تعود بصفة جزئية الى تزايد القدرة على التصرف والمشاركة في أوجه النشاط التي تكون أكثر تعقيدا وحظا من التعاون . لكن هناك بالإضافة الى ذلك أيضا حقيقة أخرى هي أن الطفل الأكبر تكون قد أتاحت له خبرات أكثر تمت فيها إثابة الاستجابات الاجتماعية المنطلقة . كما أن التردد على دار الحضانة وساحات اللعب تتيح له فرصا أكثر يتعلم فيها أن السلوك المتمركز حول الجماعة يمكن أن يعود بالمتعة على صاحبه ونتيجة لهذه الخبرات الكثيرة تزداد الاستجابات المتجهة وجهة اجتماعية من حيث القوة ويصبح الطفل أكثر ميلا الى الانغماس في أوجه النشاط الجمعية .

وكما ازداد تكرار التفاعلات الاجتماعية ازداد حظها من التعقيد أيضا . والطفل ينشئ أول علاقة صداقة بينه وبين الآخرين فيما بين سن الثانية والخامسة . كما تتميز هذه الفترة أيضا بتزايد في أنماط

كثيرة - كثيرا ما تكون متعاكسة - من السلوك الاجتماعي ، مثال ذلك أن الأطفال قد يتحولون الى عدوانيين « ومترئسين » ومتنافسين وفي نفس الوقت يصبحون أكثر ميلا الى التعاون والود والمشاطرة الاجتماعية (30,49) وبالاختصار نقول ان جوانب كثيرة من السلوك الاجتماعي تتغير في وقت واحد .

الرغبة في الانتماء الى الأقران : الصداقة :

وبازدياد توجه الأطفال نحو الاجتماعية يزداد ميلهم الى الارتباط الوثيق بعدد قليل من الأتراب . ذلك أن دراسة للعوامل التي تؤثر في تكون الصداقات بين أطفال ما قبل المدرسة ، تمت فيها ملاحظة ٣٣ ولدا وبناتا خلال فترات اللعب الحر عندهم (10) وكانت تشتق مؤشرات الصداقة على أساس عدد المرات التي ينخرط فيها الأطفال في عضوية نفس مجموعة اللعب وكان المدرسون يقدرون كل واحد من المفحوصين على أساس من الاجتماعية والنشاط البدني والانبساط وجاذبية الشخصية وكثرة الضحك .

وبينت النتائج أن أطفال ما قبل المدرسة ينشئون الصداقات مع أفراد جنسهم أكثر مما ينشئونها بين أفراد الجنس الآخر . وأن التشابه في العمر الزمني والاجتماعية والنشاط البدني تؤثر في الصداقة بين الأولاد . وأن البنات اللاتي صرن صديقات كن متشابهات في المشاركة الاجتماعية والعمر الزمني والاجتماعية والنشاط البدني وأن التشابه في طول القامة والانبساط وجاذبية الشخصية والذكاء وكثرة الضحك لم يكن لها تأثير في صداقات الأولاد أو البنات .

على أن التجاذب المتبادل هذا يمكن أن تفسره على أساس ما يترتب على الارتباطات بين الأطفال من أنواع الثواب . مثال ذلك أن ارتباط الطفل بأفراد من نفس جنسه وتقليده لسلوكهم يواجه عادة بالاثابة والاستحسان . أضف الى ذلك أن الأولاد يكونون قد كونوا حاجات وميولا مذكورة ، على حين أن البنات تتكون عندهن حاجات وميول انثوية وأن الأقران المتشابهين في الجنس والمشاركين في الحاجات والميول أكثر ميلا الى أن يجدوا متعة أكبر في صحبة بعضهم البعض .

وهناك باحث آخر (18, 19) قام بتسجيل كل الوقائع التي يلعبه فيها أطفال ما قبل المدرسة بعضهم مع بعض أو يتشاجرون فيها وذلك خلال أربعين فترة ملاحظة طول كل منها نصف دقيقة . ثم استخرجت من هذه البيانات مقاييس للصداقة وللميل الى التشاجر ونسبة التشاجر

- الصداقة (اى مبلغ تكرار التشاجر مقسوما على كثرة تكرار اللعب معا) .

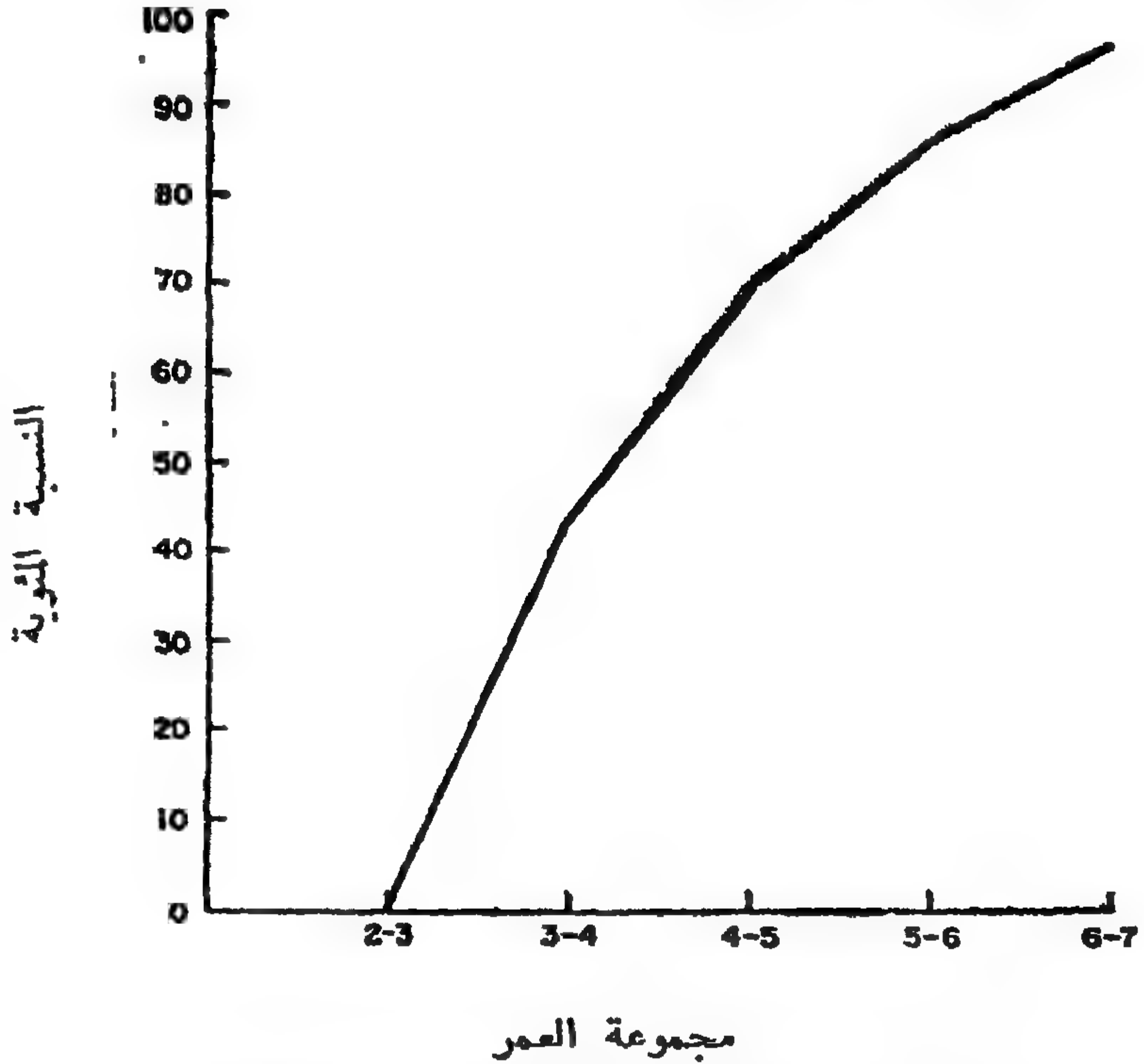
واكدت البيانات بوضوح صحة الفرض القائل بأن انماط الصداقة تتغير بتقدم العمر . مثال ذلك أن متوسط درجة الصداقة كان يتزايد تزايداً منتظماً بتقدم العمر . وأنه كان هناك فيما بين سن الثانية والثالثة ازدياد عام في عدد رفاق اللعب للطفل . وأن ما يحدث بعد هذه السن هو أن تزداد قوة الصداقة بينه وبين قلة خاصة من الأطفال بدلا من الازدياد في عدد الأصدقاء (19) وهذا التغير في انماط الصداقة يمكن أن يعد بمثابة نتيجة لما تعلمه الطفل في هذه المواقف الاجتماعية الجديدة . ذلك أن الطفل قد يتفاعل خلال خبراته الأولى خارج الأسرة مع عدد كبير متنوع من الأطفال . كما أن بعض هذه العلاقات المبكرة لا تجلب الثواب وإنما قد تجر شيئا من العقاب . ثم يتعلم الطفل بمرور الزمن أن العلاقات بينه وبين بعض الأطفال المعينين اقرب الى أن تكون أكثر امتعا مما عداها . ولذلك فهو ينشئ ارتباطات أكثر قوة بينه وبين هؤلاء الأطفال . كما أن نسبة التشاجر - الصداقة تتناقص تناقصا منتظماً بتقدم العمر ، مما يبين أن تزايد الخبرة الاجتماعية يكشف للأطفال عن أن الاستجابات المنطلقة الودية تكون أكثر ارتباطا بالثواب من الاستجابات العدائية .

التنافس :

في الحضارة المتجهة نحو التنافس يلقي السعى نحو المراكز العليا ومحاولة التفوق على الآخرين ثوبا كثيرا منتظما في البيت والمدرسة . ولذلك نجد الطفل كلما ازداد تطبيعاه اجتماعيا وكلما ازداد توحده مع الوالدين والآخرين في مجتمعه قوة ، جعل يصطنع ويكتسب قيمة التنافس التي يتقبلها المجتمع . كما أن كثيرا من الخلافات التي تحدث خلال سنوات ما قبل المدرسة مرتبط ببنمو استجابات التنافس .

وقد درس جرينبرج (20) نمو استجابات التنافس (التي تشير الى « رغبة في التفوق أو نزعة الى أن يبد الفرد منافسيه » لدى أطفال فيينا فيما بين سن الثانية والسابعة . كان المفحوصون يؤتى بهم الى غرفة ، كل اثنين معا ، ويجلس الواحد منهم مقابل الآخر على منضدة قد وضعت عليها كومة من المكعبات وكان يسمح لهم في بادئ الأمر أن يلعبوا أو يبنوا كما يشاءون . ثم يعود الباحث بعد ذلك فيتحدثهم أن يتنافسوا وذلك عن طريق توجيه تعليمات اليهم تقضى بأن يقوموا ببناء شيء « أجمل وأكبر » من رفيقهم .

كان أول ما تبين للباحث جرينبرج الزيادة التي تطرأ على النسبة المئوية للأطفال الذين يظهرون استجابات التنافس (مثل الخطف والتعليقات التي تدور حول التنافس) كلما تقدمت السن . لم يكن الأطفال في الثانية من العمر يتنافسون - وكانوا يقومون بحركات « غير موجهة أو غير محددة » بأزاء أدوات اللعب . ثم بدأت استجابات التنافس فيما بين سن الثالثة والرابعة عندما ازداد تفتن الأطفال الى الأدوات والى العلاقات الاجتماعية بينهم وبين رفاقهم ازديادا ملحوظا . ثم أصبحت المنافسة شديدة بدرجة أكبر فيما بين سن الرابعة والسادسة عندما ازداد خطف الأدوات من الطفل الآخر وعدم مراعاة مشاعره وتلفظ الطفل بالعبارات التي يثنى فيها على أدوات اللعب لرفيقه وقل تطوعه لمساعدته (20) .



شكل رقم (٢٣) يبين ازدياد النسبة المئوية للأطفال الذين يظهرون استجابات التنافس بتقدم العمر بحسب دراسة جرينبرج

وفي دراسة أخرى تمت ملاحظة ٣٢ طفلا أمريكيا وهم يضعون قطعاً خشبية في لوحة خشبية - في ظروف عمل انفرادي أولا ثم بعد أن يزواج بين طفل وآخر أثناء تأديته لنفس العمل . أما الأطفال في السنة الثانية من العمر فكان يبدو عليهم الميل الى أدوات اللعب والاهتمام بها ، كما أن سلوكهم لا يتأثر بوجود الآخرين . وأما الأطفال في سن الثالثة

والرابعة فقد اظهروا طائفة متنوعة من الاستجابات بما في ذلك التنافس عندما يكونون مع الرفقاء ، ولكن اداءهم في العمل تناقص بصفة عامة .
واما بين اطفال الرابعة والسادسة فكانت الرغبة في التفوق على الرفيق قوية ومسيطره بحيث ان الاداء كان يتحسن في ظروف التنافس

العوامل المتصلة بالميل الى التنافس :

هناك بالطبع فروق فردية كبيرة في الميل الى التنافس بين الاطفال في المجتمع الواحد . اى ان بعض الصغار يكون الميل الى التنافس عندهم عاليا وعنيفا على حين انه يكون هينا رفيقا عند بعضهم الآخر ، او قد لا يتحقق له وجود على الإطلاق عند بعضهم الآخر (20) . وقد سبق ان رأينا بعض العوامل الاسرية المتضمنة في التنافس وأن اطفال دور الحضانه الذين كانوا ينتسبون الى بيوت ديمقراطية مانحة للحرية كانوا يميلون الى كل من الانطلاق نحو الآخرين والتنافس معهم على السواء وبدرجة اكبر من اطفال البيوت الاستبدادية (4, 5) . وأن الاطفال الذين كانوا ينسجمون مع اخوتهم واخواتهم كانوا أقل من الآخرين ميلا الى التنافس .

وتشير نتائج دراسة اخرى حديثة عن التنافس بين اطفال مدارس الحضانه الى ان الجنس والمستوى الاجتماعى الاقتصادى مرتبطان بما يكون بين الصغار في هذه السن من تنافس (44) . في هذه الدراسة استخدم عدد من المفحوصين بلغ ١١٢ طفلا من اطفال مدارس الحضانه الذين تراوحت أعمارهم بين الثالثة والرابعة والذين كانوا مقسمين بالتساوى من حيث العمر والجنس والمستوى الاجتماعى الاقتصادى (كانوا من القسم الأعلى أو الأدنى من الطبقة المتوسطة ويرجع معظمهم الى أسر مهنية) . وكان يؤتى بهؤلاء الاطفال في ازواج الى غرفة اللعب حيث يجد كل زوج من الاطفال امامهما كومتين من مكعبات البناء التي تستخدم في البناء . وكانت تسجل كل الاستجابات التنافسية والعداونية بما في ذلك الأقوال . وكشفت هذه البيانات ، شأنها في ذلك شأن البيانات المستمدة من الدراسات التي لخصناها سابقا ، عن ان هناك عددا من وقائع التنافس بين الاطفال الكبار اكبر مما هنالك بين الاطفال الصغار . اضيف الى ذلك ان الاطفال من الشريحة الدنيا من الطبقة المتوسطة كانوا يتنافسون بدرجة اكثر من الاطفال الذين ينتمون الى الشريحة العليا من الطبقة المتوسطة وأن الأولاد كانوا يتنافسون الى درجة اكبر مما يفعل البنات . ولهذا فانه يمكن ان يستدل من هذا على أن اطفال الطبقة المتوسطة من الشريحة الدنيا يثابون من قبل الأبوين على التنافس على حين ان الآباء من الطبقة المتوسطة من الشريحة العليا كانوا يشجعون عدم التنافس في اللعب . كذلك من الواضح ان التنميطة الجنسى المذكور

(masculine sex typing) ، حتى في هذه السن ، يتضمن تعلم شدة التنافس بينما التنميط الجنسي المؤنث لا يتضمن هذه الخاصية .

وفي هذه الدراسة لم يكن التنافس والعدوان مرتبطين ارتباطا وثيقا ($r = + 0.22$) ، بمعنى أن الأطفال شديدي التنافس لم يكونوا بالضرورة أشدهم عدوانية (44) . ومن هذا يتضح أن هذه الخصائص تنمو نموا مستقلا نسبيا عند هذه السن وذلك على الرغم من أنها قد تكون مرتبطة ارتباطا وثيقا عند الأطفال الكبار والراشدين ، بل الحقيقة أن التنافس بين الأفراد الكبار قد يكون وسيلة من وسائل التعبير عن العدوان .

على أن من الممكن توضيح الدور الذي تلعبه الاتابة الحضارية في تطور ونمو التنافس عن طريق المقارنة بين الاتجاهات الأمريكية واتجاهات غيرهم من أفراد مجتمعات أخرى تقاوم فيها المنافسة . أما بالنسبة للأمريكي .

« فان تقدير الذات قد أصبح مرتبطا ومشروطا بالتفوق والامتياز . فالتفوق على الآخرين دافع ثانوي (أو مكتسب) في شخصيته . على حين أن الرجل المثالي في قرية الزوني zuni « يرى أوجه نشاطه في أوجه نشاط الجماعة » ويتجنب كلا من الزعامة والتنفيذ القائم على التنافس للأعمال . وقد ذكر كثيرا عن Aschi آش أنه شاهد أطفال Hopi الهنود الحمر الهويباي وهم يقللون من شأن ما قاموا به . . ومن هذا يتضح أن الشخصية النموذجية عند الزوني والهويباي ينقصها الدافع المكتسب الذي يدعو إلى التنافس (23, 190) .

وعلى الرغم من أن التنافس مقبول بصفة عامة في مجتمعا ، إلا أن التأكيد الزائد عليه قد يكون مضرا بالطفل وبهؤلاء الذين يرتبط بهم . مثال ذلك أن التنافس قد يكون أمرا غير صحي « إذا كان تقدير الطفل لنفسه ولقيمتها مرتبطا بمدى قدرته على التفوق على الآخرين . وأنه الأمر غير صحي أن يميل الطفل إلى اعتبار نفسه أهلا للاحتقار ناقصا إذا هو لم يتمكن من إثبات تفوقه على كل الآخرين » . (25,226)

ومن شأن الفرد الذي تزداد عنده دوافع التنافس أن يحس المرارة والرغبة في الانتقام وقلة المبالاة في علاقاته بالآخرين . وبالاختصار نقول أن القدر المحدود من التنافس ضروري للإنجاز ، على حين أن زيادة التأكيد على التنافس قد تكون لها نتائج عكسية .

التعصب بين اطفال ما قبل المدرسة :

يبدى بعض الاطفال ، حتى وهم لا يزالون في سن الثالثة ، دراية بالفروق المادية بين الاطفال البيض والسود كما تظهر عليهم بعض الاستجابات السلبية نحو الاطفال الزنوج . (56) وقد تمت ملاحظة خمسة اطفال زنوج وخمسة آخرين من البيض (فيما بين $2 \frac{1}{2}$ ، $3 \frac{1}{2}$ سنوات من العمر) في دراسة موسعة لدار حضانة متكاملة في الجنوب ، لفترات بلغ مجموعها اكثر من خمس عشرة ساعة . فتبين أن معظم الاطفال يظهرون دراية بالفروق الجسمية المادية بين المجموعتين . كما أن سجلا للسلوك بين الاطفال يكشف عن البدايات الاولى للاتجاهات القائمة على التحيز لدى اطفال ما قبل المدرسة .

لايل (ابيض) ودان (زنجى) كانا في الحمام يغسلان ايديهما . وبدون استفزاز او استشارة مباشرة ، تطلع لايل الى دان وقال « أنا لا أحب الأسود وأنت أسود . أنا لا أحب الشعر على انفك ولن ألعب معك بعد الآن » .

وعند نهاية الفترة .

كان لايل ودان يرقدان احدهما الى جوار الآخر خلال فترة الراحة . قال لايل « أنا لا أحب الأسود والبنى » ثم كرر « أنا لا أحب الأسود والبنى » فيقول دان « أنا أحب ... » لايل : « أنا لا أحب وجهك ، أنا لا أحب انفك » (56, 60) .

أما هيو وهو أحد الاطفال الزنوج فكان يستجيب استجابة سلبية للأطفال الزنوج الآخرين ويبحث دائما عن الأطفال البيض ليلعب معهم . وفي مرة اختلف مع دان (الزنجى) وتشبث دان ببطانية فأخذ هيو يصيح بصوت عال « أنت يا زنجى » . كذلك تروى أم هيو عنه أنه يستخدم هذه اللفظة وبطلقها على والده حين يغضب (56, 65) .

وفي دراسة أخرى طلب من ١٢٥ طفلا من البيض و١٠٠ طفلا من الزنوج تفاوتت أعمارهم بين الثالثة والسابعة عشرة أن « يبينوا الفرق » بين صور الزنوج والبيض وأن يحددوا رفاق اللعب المفضلين لديهم . (55) وتبين أن القدرة على التمييز بين البيض والزنوج تزداد بسرعة كلما

تقدم العمر . كما ان الأطفال الزوج يظهرون ميلا اكبر من الأطفال البيضى
ابى تجنب اختيار الأطفال الزوج ليكونوا رفاق لعب لهم وينسبون
خصائص ذميمة للزوج . وهذا السلوك يكشف عن وجود توحيد او
تقمص مشير للقلق عند صغار الأطفال الزوج . كما يبدو ان بعض الأطفال
يكونون ، حتى من قبل ان يدخلوا المدرسة ، قد كونوا فى انفسهم اتجاهات
عنصرية قوية نوعا .

مدرسة الحضانة والسلوك الاجتماعى

اختلف الناس فى تحديد اهداف مدرسة الحضانة . اما بعض الكتاب
(2) فيرون الهدف منها زيادة « الطمأنينة العامة » واما البعض الآخر
فيرون ان مدرسة الحضارة بمثابة « موقف اجتماعى يتكون منه موقف
تعلم يتعلم فيه الفرد ان يتوافق مع الآخرين ويسايرهم فى نفس الوقت
الذى يحتفظ فيه بحريته الخاصة كفرد فى المجموعة . (30) أضف الى
ذلك ان « التوافق الناجح للموقف الاجتماعى يمكن ان يعد واحدا من
الموضوعات فى مدرسة الحضانة » . ومعظم الباحثين فى الميدان (30)
يتفقون على ان الأهداف الأساسية من مدرسة الحضانة تتضمن تنمية
التوافق الشخصى والتحسين فى العلاقات الاجتماعية . كما ان مدرسة
الحضانة تزود الطفل فى كثير من الحالات باتصاله الأول بمجموعات
الأتراب والأقران وبذلك تكون بمثابة تآثر الطفل بأقرانه .

على ان بعض الاستجابات التى يتم نقلها فى البيت قد تتدعم الى
درجة أكبر فى مدرسة الحضانة وبذلك تكتسب قدرا أكبر من قوة
العادة على حين ان بعض الاستجابات الأخرى قد تلقى العقاب من جانب
الأتراب أو المعلمين فى مدرسة الحضانة وبذلك تفقد قوة العادة . ولذلك
يمكن ان نتوقع ان سلوك الطفل يتغير بعض الشيء نتيجة ما يحصله فى
مدرسة الحضانة من خبرات .

وقد أجريت دراسات عدة لتقدير الآثار المباشرة والبعيدة المدى
للانخراط فى مدرسة الحضانة وفيما يلى نستعرض عددا من أهمها .
ولكننا مع ذلك نتقدم بكلمة تحذير تتصل بتفسير الدراسات فى بداية
الأمر . ذلك ان كثيرا من هذه الدراسات تقوم بالمقارنة بين هؤلاء الأطفال
الذين يحضرون مدرسة الحضانة وهؤلاء الذين لا ينخرطون فيها .
والمجموعات يسوى بينها عادة بالنسبة لعدد من المتغيرات الهامة مثل
العمر والذكاء والمستوى الاجتماعى والاقتصادى . ولكنه قد تكون هناك
عوامل هامة أخرى مثل الاتجاهات الوالدية لا يمكن التسوية بين

المجموعتين على أساسها . وهذه العوامل قد تكون مرتبطة ارتباطا وثيقا بتردد الطفل على مدرسة الحضانة أو عدم تفرده . ولذلك كان من المحتمل ألا تعود الفروق التي نلاحظها بين الأطفال الذين يترددون والذين لا يترددون إلى عامل التردد على مدرسة الحضانة بمقدار ما تعود إلى الفروق بين المجموعتين من حيث نوع الأسر التي تنتمي إليها .

في واحدة من الدراسات الأولى للمشكلة ، تمت المقارنة بين ٢٢ طفلا في مدرسة الحضانة و ٢١ طفلا آخر من غير أبناء الحضانة سوى بينهم في العمر والذكاء والنمو الجسمي والمستوى الاجتماعي الاقتصادي . ثم تم تقدير الأطفال جميعا على سلسلة من بنود السلوك عند بداية السنة المدرسية وبعد ابتدائها بستة أشهر (59) .

وقد تبين أن أطفال مدرسة الحضانة قد أصبحوا - خلال الفترة المتوسطة بين البداية والنهاية - أقل كفا *less inhibited* وأكثر تلقائية وأكثر تطبعا اجتماعيا . كما أنهم استفادوا أكثر من الآخرين في الميل إلى المبادرة والاستقلالية وتأكيد الذات ، والاعتماد على النفس وحب الاستطلاع والشفف والاهتمام بالبيئة . ويقول الباحث أن « هذه التغيرات قد تعود إلى التأثير الصادر عن القوة الاجتماعية لمجموعة كبيرة من الأطفال كان على كل واحد فيهم أن يتوافق للآخر على الدوام » . (59,72)

وفي دراسة أخرى تمت ملاحظة السلوك الاجتماعي لدى ١٨ طفلا من أطفال مدرسة الحضانة ممن هم في الثالثة من العمر ملاحظة منتظمة منهجية مرة في الخريف ومرة أخرى في الربيع . (30) وكان تسعة من الأطفال قد ترددوا على نفس المدرسة خلال السنة السابقة بحيث يعرف بعضهم بعضا ، على حين كان التسعة الآخرون تلاميذ جدد . واستخدم الباحثون أسلوب العينات الزمنية التي سجلوا فيها كل ما يحدث به الأطفال وأوجه نشاطهم الاجتماعي . كما كانت تقدر لكل طفل درجة للمشاركة الاجتماعية مبنية على الزمن الذي يقضيه في اللعب التعاوني والمشاركة والمحادثة .

أما الأطفال الذين كان قد سبق لهم التردد على مدرسة الحضانة ، فقد كانوا ، خلال ملاحظات الخريف ، أكثر اجتماعية من الآخرين ، يقضون نسبة من الوقت أكبر بدرجة ذات دلالة في أوجه النشاط الاجتماعية . لكن معظم علاقاتهم الاجتماعية مع ذلك كانت مقصورة على الأطفال الذين كانت قد ربطت بينهم وبينهم علاقة الود خلال السنة الماضية .

وأما الأطفال الجدد فقد اظهروا تقدما سريعا في المشاركة الاجتماعية . بل انهم قاموا خلال الجزء الأخير من الخريف بحوالى ثمانين في المائة من الصلات الاجتماعية التى قامت بها المجموعة القديمة ، وبحيث انهم كانوا عند انتهاء السنة المدرسية مساوين في النشاط الاجتماعى . ومن هذا يتضح أن هؤلاء الأطفال قد اكتشفوا سريعا أن أقرانهم يمكن أن يزودوهم بأشباع أو امتناعات هامة وأن العلاقات الاجتماعية أمر قد يعود بالثواب على الفرد . أضف الى ذلك أن برنامج مدرسة الحضانة ربما تضمن كثيرا من أوجه النشاط الجمعى التى كانت مرضية لكل الأطفال . والظاهر أن مدرسة الحضانة يمكن أن تكون بيئة اجتماعية يتمكن الطفل من أن يتعلم فيها كيف يربط بين المشاركة الاجتماعية والرضا والثواب . وعلى ذلك نقول ان انتظام الطفل في سلك دار الحضانة قد يريد من الاجتماعية عنده ومن شفقه واهتمامه بالآخرين .

التطبيع الاجتماعى للاستجابات غير المرغوب فيها :

تشير دراسات عدة (22, 21, 32) الى أن أنماطا سلوكية معينة قد تتغير نتيجة لخبرة ماقبل المدرسة . وتبين الملاحظات وتقارير الأمهات أن الأطفال الذين ينتظمون في دار الحضانة يتخلصون ، خلال سنة الحضانة ، من عادات « رضية غير مرغوب فيها » وعادات اتكالية ، الى درجة أكبر مما يحدث عند مجموعة من الأقران كانت قد سويت بالمجموعة الأولية ولكنها لم تنتظم في دار الحضانة . كذلك تبين أنهم اكتسبوا عددا أكبر من العادات « المرغوبة » التى يدل كثير منها على أن الطفل قد تحرر من الراشدين . (32) .

وهناك دراسة أخرى أكثر اتساعا استخدمت مجموعتين متقابلتين من المفحوصين تضم كل واحدة ١٠٦ طفلا ، أما المجموعة الأولى فكان متوسط طول فترة تردد الطفل فيها على دار الحضانة تسعة أشهر وأما المجموعة الضابطة فلم يزد تردد الطفل فيها على دار الحضانة أكثر من أسابيع قلائل (22) ثم قام المعلمون بتقدير كل مفحوص على أساس ٦٠ نوعا من السلوك بما في ذلك العادات الروتينية والتوافق الاجتماعى والكلام والميل الى الترقزة والخاوف . أما الأطفال الذين كانوا قد ترددوا على دار الحضانة لفترة أطول فقد اظهروا عددا أقل من استجابات عدم التوافق مثل تجنب الغرباء والالتكماش بعيدا حتى لا تلاحظه العين ، والرضوخ بسهولة ، وعبث الطفل بشعره ، والتوتر ، واللعب بالأصابع ، والتمليل ، ورفض الطعام ، والتبول اللا ارادى وترك الأعمال من قبل أن تكتمل وشروء الذهن عند تقديم الطعام والعبث به . فالظاهر أن خبرة

دار الحضانة تسهل التوافق الاجتماعي ونشأة عادات روتينية أفضل كما تنتقص في الوقت ذاته من الميل الى الترفزة وعامل الكف الاجتماعي .

لكن التدريب الذي تم في فترة ما قبل المدرسة لم يؤثر في بعض المظاهر السلوكية الانفعالية مثل : البكاء بسهولة ، الخوف من الحيوانات ، اللزمات العصبية والعناد ، الانفجارات الانفعالية ومص الإبهام . وهذا ما دعا الباحث الى أن يستنتج أن « تأثير مدرسة الحضانة قد يكون اكبر من حيث السلوك الاجتماعي وأنواع التوافق الروتينية عنه من حيث السمات الانفعالية بالذات » (22, 188) .

ثم ان هناك دراسة اخرى لم تتمكن من اثبات أن الأطفال يفيدون من التدريب في دار الحضانة (2)، وكان الباحثون في هذه الدراسة مهتمين بالعلاقة بين طول فترة الانتظام في دار الحضانة . وبين التقديرات التي يحصل عليها الطفل في عشرة أنماط من السلوك « غير الأمن غير المطمئن » (مثل السورات الانفعالية والعادات العصبية ، والحمول البدني ، والانسحاب الى الخيال والأوهام ، والحساسية المفرطة للنقد) . ولم تكن الدرجات الكلية ، المبنية على كل التقديرات العشرة ، مرتبطة ارتباطا ذا دلالة بطول فترة الخبرة في دار الحضانة ، ولو أن النشاط البدني الزائد ومقاومة السلطة كانتا على شيء من الارتباط بفترة الانتظام الطويلة في دار الحضانة . وبصفة عامة ، لم تكن النتائج قاطعة ولم تزودنا الا بالقليل من البيئة على أن مشاعر الأطفال بقله الطمأنينة كانت تتأثر بخبرة ما قبل المدرسة .

وفيما عدا الدراسة الأخيرة تتفق البحوث في بيان أن الصغار يفيدون من الانتظام في مدارس الحضانة وأن أبرز ما يترتب على ذلك من نتائج هو ازدياد حظ الطفل من الاجتماعية والتعبير عن الذات والاستقلال ، والمبادرة والتوافق الاجتماعي والاهتمام بالبيئة والشغف بها . على أنه لا يتيسر دائما ، كما أشرنا سابقا ، أن نفصل ، في هذه الدراسات التي تنصب على التغيرات في السلوك ، بين تأثيرات الجو الأسري وتأثيرات الانتظام في مدرسة الحضانة . إلا أنه يبدو من المعقول على الرغم من ذلك أن نخلص الى نتيجة مؤداها أن الانتظام في دار الحضانة نفسه قد يلعب دورا هاما في تقوية الاستجابات من قبيل الانطلاقة الاجتماعية Social outgoingness ، الاستقلالية والتعبير عن الذات ، بسبب أن هذه هي الاستجابات التي تثاب أكبر الثواب في كثير من أمثاله هذه المدارس .

الآثار المترتبة على الأجواء المختلفة في مدارس الحضانة :

لابد لنا من الإشارة هنا الى أن مدارس الحضانة التي تضمنتها الدراسات السابقة كانت تكون في أغلب الظن عينة منتقاة من المدارس جيدة الادارة والمزودة بهيئة عاملة احسن تدريبها . لكن مدارس الحضانة ليست كلها على هذا المستوى لسوء الحظ . على ان هناك دراسة تجريبية جيدة التصميم تبين لنا كيف ان اثر التردد على مدرسة الحضانة في شخصية الطفل وفي التوافق الاجتماعي يتفاوت بما يشيع في مدرسة الحضانة من جوعام ومن طرق فنية للتدريس ومن برامج (57) . في هذه الدراسة قام الباحث بدراسة مجموعتين من الأطفال في الرابعة من العمر - متساوين في الذكاء والمستوى الاجتماعي الاقتصادي وخصائص الشخصية العامة (وذلك كما يقدرها المعلمون) - كانت لهم انواع مختلفة من الخبرات بمدارس الحضانة . أما المجموعة الأولى وكانت تتألف من ١٢ طفلا فكان المعلمون متفاهمين مهتمين بالطفل ولكن على شيء من البعد بحيث يسمحون للطفل ان يخطط اوجه نشاطه وبحيث لا يساعدونه الا حين يطلبون اليهم ذلك . وأما المجموعة الثانية وكانت تتألف من ١١ طفلا فكان هؤلاء المعلمون انفسهم يتصفون بالدفع والتعاون وقيمون قدرا كبيرا من الاتصال الشخصي بالأطفال ، يوجهونهم في اوجه نشاطهم ويتطوعون من تلقاء انفسهم لتقديم المساعدة والمعلومات اليهم .

وبعد ثمانية شهور من الخبرة بمدرسة الحضانة ، تحسن الأطفال الذين كانوا يتلقون قدرا كبيرا من توجيه المعلمين بدرجة اكبر من حيث التوافق الشخصي والاجتماعي ، كما أصبحوا أكثر سيطرة ، يشاركون بإيجابية ونشاط أكثر في العلاقات الاجتماعية . كذلك كان هؤلاء الأطفال أقل من الآخرين عدا ، ونبذا ، واضطهادا وتهديدا ، وهجوما وتدميرا . كما أن كثرة التفاعل الدافئ الودي مع المعلمين كانت تنمي كذلك روح القيادة والبنائية (constructiveness) عند مواجهة الفشل بدرجة اكبر ، وتؤدي الى تناقص نسبة العادات العصبية . وبالاختصار نقول ، ان التوجيه والمشاركة الايجابية من جانب المدرس أكثر جدوى من حيث التوافق الاجتماعي والانفعالي عند طفل ما قبل المدرسة . ونقول أيضا ان التغيرات الطيبة في سلوك الأطفال عقب التدريب في مدرسة الحضانة التي لوحظت في الدراسات السابقة يمكن ان نرجعها الى « التوجيه العالي والمشاركة الايجابية التي يتميز بها المعلمون في المدارس التي ترددوا عليها » .

العلاج النفسى

إذا كان صحيحا أن التدريب الخاص والخبرة في مدرسة الحضانة تعدل أحيانا من بعض خصائص الطفل الشخصية والاجتماعية ، فانه من الصحيح كذلك أن المشكلات الانفعالية الشديدة قد تكون شديدة المقاومة للتغير . ثم ان سوء التوافق يكون عادة نتيجة لعلاقات أسرية مضطربة معقدة ، ولذلك فان الأمر يتطلب في كثير من الأحيان نوعا خاصا من المعالجة النفسية لتخفيف سوء التوافق أو لزالته .

على أن هناك عدة « مدارس » للعلاج النفسى ، لكل واحدة منها أسلوبها الفنى الخاص ومنهجها المستقل . ومع ذلك فان أهم خاصية تميز بها كل المدارس على السواء هى الحرص على إقامة علاقة وثيقة بين المربض وبين معالج على مستوى عال من التدريب (طبيب أمراض عقلية ، مختص بعلم النفس الاكلينيكي ، اخصائى اجتماعى) .

والعلاج النفسى فى أساسه عبارة عن عملية تعلم ، اعنى أن كل مواقف العلاج النفسى ، بصرف النظر عن الأسلوب الفنى الخاص المستعمل فيها ، تزود الفرد بفرص يتعلم فيها اتجاهات تكيفية جديدة وسلوكا جديدا ليحل هذا كله محل الاستجابات القديمة التى سبق أن تعلمها الفرد فى البيئة الأسرية والتى هى قليلة الحظ من الكفاءة والتوافق .

« إذا كان السلوك العصائى أمرا يكتسب بالتعلم ، فلا بد من أن نفك تعلمه عن طريق استخدام مزيج من المبادئ نفسها التى استخدمت فى تعلمه . هذا هو ما تؤمن به . ذلك أن العلاج النفسى يرسى دعائم عدد من الظروف التى تمكن من فك تعلم عادات عصائية وتعلم عادات غير عصائية . ولذلك نحن ننظر الى المعالج بوصفه نوعا من المعلم والى المريض بوصفه متعلما (13,7) » .

الأساليب الفنية للعلاج : الأنواع غير الموجهة :

أكثر معالجي الأطفال يستخدمون اللعب كوسيلة علاجية ، على الرغم من أنهم ، كما سنرى فيما بعد ، يستخدمونه بطرق مختلفة اختلافا واضحا . وقد عبرت هن الميزى الذى يستند إليه استخدام اللعب ، أكسلاين وهى إحدى الثقة فى هذا الميدان ، قائلة : « العلاج باللعب يستند على حقيقة هامة هى أن اللعب عند الطفل هو الوسيط الطبيعى الذى يعبر به الطفل عن ذاته .. فنحن تزود الطفل بالفرصة لى « يخرج باللعب play out » مشاعره ومشاكله بنفس الطريقة التى تعتمد بها

بعض أنواع علاج الراشدين الى أن « تخرج بالكلام . talks out
مشاعرهم ومشاكلهم » (3, 9).

وتقوم أكسلاين بتصنيف أساليب العلاج باللعب الى طائفتين كبيرتين : توجيهية directive قد يتخذ فيها المعالج على عاتقه مسؤولية التوجيه والتفسير « وغير توجيهية قد يترك فيها المعالج المسؤولية والتوجيه للطفل » . وفي العلاج باللعب غير الموجه يسمح للطفل أن يفعل أو يقول كل ما يريد في غرفة اللعب . والمعالج يكون ودودا مهتما بالطفل طوال الجلسة ولكنه لا يتقدم باقتراحات مباشرة . وهو يظل متيقظا لما يقوم الطفل بالتعبير عنه باللعب أو الحديث ويكشف عن تقبله لسلوك الطفل وتفهمه له وهكذا يعطى الطفل الفرصة لكي يخرج باللعب ما تراكم لديه من مشاعر التوتر والاحباط وعدم الطمأنينة والعدوان والخوف والتحير والاضطراب » (3, 16).

« والطفل حين يخرج باللعب مشاعره انما يظهرها على السطح ويكشف عنها ويواجهها ويتعلم ضبطها أو يتخلى عنها . ثم انه حين يحصل الاسترخاء الانفعالي ، يبدأ يدرك ما لديه من قوة وقدرة على أن يكون فردا مستقلا وعلى أن يفكر لنفسه وعلى أن يتخذ قراراته بنفسه وعلى أن يزداد نضجا من الناحية النفسية ، وعلى أن يحقق بذلك ذاته وكيانه المستقل .

وغرفة العلاج باللعب هي أرض صالحة للنمو ، أرض امن وطمأنينة يكون فيها الطفل أهم شخص على الإطلاق ، له السيطرة على الموقف وعلى نفسه ، لا يخبره أحد بماذا يفعل ، لا أحد ينتقد ما يفعله ، لا أحد يدينه أو الاشارة عليه بما يفعل ، لا أحد يدين انفه في عالمه الخاص ولذلك فهو يشعر فجأة في غرفة العلاج بأنه يستطيع أن يفرد جناحيه وأن ينظر الى نفسه ويواجهها صراحة ، لأنه مقبول تماما ، وهو يستطيع أن يختبر افكاره والتعبير عن نفسه تماما ، لأن هذا العالم عالمه ولأنه لم يعد مطالبا بالتنافس مع قوى أخرى من قبيل سلطة الكبار أو الاثراب المنافسين أو المواقف التي يجد نفسه فيها واقعا بين والدين متنازعين أو موضوعا ينصب عليه احباط الوالدين وعدوانهم . وانما هو فرد له استقلاله وكيانه . وهو يعامل في كرامة واحترام . وهو يستطيع أن يقول ما يشتهي أن يقول - فيقبله غيره تقبلا كاملا . وهو يستطيع أن يلعب باللعب على أي نحو يشتهي - فيقبله غيره تقبلا كاملا . وهو يستطيع أن يكره وأن يحب أو أن يبقى جامدا كالصخر الأصم - ومع ذلك يتقبله غيره تقبلا كاملا . وهو يستطيع أن يكون في سرعة الاعصار

أو في سرعة العسل الأسود في شهر يناير - ومع ذلك لا يحتجزه أحد أو يتعجله أحد .

إنها لخبرة فريدة بالنسبة للطفل أن يجد ما يصدر عن الكبار من توجيهات وأوامر وتوبيخ وتقييدات وانتقادات واستهجان وتأيد وتدخل وقد ذهبت كلها وانزاحت عنه ؛ ليحل محلها تقبل تام وترخيص له بأن يسلك كما يشاء (3, 16) .

ونتيجة لهذا العلاج « يكتسب الطفل من الشجاعة ما يسمح له بالتقدم ، وما يمكنه من أن يتحول الى فرد أكثر نضجا واستقلالا » . (3, 21) .

ويعد آلين (1) - وهو أحد البارزين من المختصين بالطب العقلي عند الأطفال - من بين الذين يستخدمون الأساليب الفنية غير الموجهة . وهو وإن كان يستخدم اللعب الحر التلقائي إلا أنه يجعل الطفل ينغمس في النقاش الى درجة أكبر مما تفعل أكسلان . ويكون التأكيد أثناء جلسات العلاج على الموقف المباشر ، والنشاط الحالي للطفل ، وما يصدر عنه من عبارات ومشاعر وانفعالات ، بدلا من التأكيد على الظروف والوقائع الماضية التي كانت قد أثرت في سلوكه . كما أن الصعوبات والمشكلات التي تنشأ خلال اللعب تتم مناقشتها في ضوء ما يجري أثناء الجلسة . وتعد الجلسات « خبرات نمو » تتيح للطفل الفرصة لكي يخبر علاقة انفعالية فريدة يجد نفسه فيها متقبلا كل التقبل . ولذلك فهو قد يجرب حولا جديدة للمشكلات ويتعلم كيف يتناول المواقف التي كانت تزعجه من قبل تناولا سليما كفتا (1) .

وأساليب اللعب التلقائية - بحسب عدد من المعالجين - مجدية بصفة خاصة للأطفال الذين تكون سماتهم العصابية قديمة الى حد طويل . وهم يرون أن الأطفال الذين يشكون الكف أو الكبت أو العداء العنيف أو الجبن الشديد أو التزمت الزائد هم أول من يفيد من هذا النوع من العلاج (1.50) .

العلاج باللعب من النوع الموجه :

أساليب التحليل النفسي : استخدام اللعب كوسيلة علاجية نشأ عن المحاولات الأولى لاستخدام أسلوب التحليل النفسي مع الأطفال . وفي العلاج بالتحليل النفسي مع الراشدين نجد أن التدهاى الحر وتفسير الأحلام هي من بين الوسائل الفنية الرئيسية التي تستخدم للكشف

عن أنواع الصراع الرئيسية لدى المريض وعن مصادر سوء توافقه الانفعالي . لكن هذه المناهج تتطلب درجة عالية من الطلاقة اللفظية والفهم من جانب المريض ولذلك فإنها محدودة الفائدة في علاج الأطفال .

وقد كانت آنا فرويد ، ابنة سيجموند فرويد ، من بين الأوائل الذين أدركوا ما يكمن في اللعب من قيمة علاجية بوصفه بديلاً جزئياً عن أساليب العلاج اللفظية (15) . وهي حين تحاول أن تفهم الطفل وصراعاته ، تستخدم الملاحظة المنهجية المنظمة للعب وتضيف إليها كلما تيسر تقارير عن الأحلام وأحلام اليقظة والتداعي الحر والمناقشة المباشرة . وهي وإن كانت قد تعتمد إلى توجيه لعب الطفل إلى بعض نواحي الصراع ، إلا أنها قليلاً ما تقدم التفسيرات التحليلية . وفي هذه الأحوال النادرة ، تكون التفسيرات مرتبطة متصلة بخبرات الطفل الشخصية (15) .

الأساليب المنضبطة : هناك أساليب أخرى للعلاج باللعب ، مستمدة إلى حد ما من نظرية التحليل النفسي وطريقتهما ، تستخدم مواقف « منضبطة » أو مقننة . وفي هذه الأساليب نجد أن « المعالج قد يتخير الأدوات (العرائس وما إلى ذلك من أدوات اللعب) ويصوغ فكرة القصة كما يحدث في موقف التنافس بين الأخوة . ثم يزود الطفل بالشخصيات الأساسية وبالموقف الروائي ، ويشجع الطفل على أن ينمي فكرة القصة المختارة وعلى أن يدخل من الممثلين والمناظر ما يشاء بحيث تدوم المسرحية وتستمر » (36,918)

ويسمى دافيد ليفي David Levy أهم أنصار هذه الطريقة العامة ، أسلوبه هذا بعلاج الإطلاق release therapy والهدف منه هو التخلص من الدرجات الشديدة من القلق أو استجابات الخوف أو الفزع بالليل الذي تكون قد عجلت بظهورها الخبرات الأليمة الصادمة مثل العمليات الجراحية أو الحوادث أو طلاق الوالدين . وهو يرى أن استخدام هذا الأسلوب ينبغي أن يقتصر على الأطفال الذين هم دون العاشرة من العمر، وعلى المشكلات التي تكون حديثة نسبياً وعلى الحالات التي تكون صورة الأعراض فيها واضحة محددة والتي يكون العامل المعجل فيها عبارة عن واقعة معينة في صورة خبرة مفزعة . « أضف إلى ذلك :

« أن من المهم أن الطفل يقاسى من شيء حدث في الماضي ، لا من موقف مشكل يجري في وقت العلاج . فعلاج الإطلاق لا يمكن مثلاً أن يستخدم مع طفل يقاسى من نتائج نبذ الأم أو حمايتها المفرطة . وإنما ينبغي في

أمثال هذه الحالات أن تكون الأم لا الطفل الموضوع الأولى بل والوحيد للعلاج النفسي (36,916).

والحالة التالية تصور النحو الذي يمكن أن يستخدم عليه علاج الإطلاق :

حول الينا ولد في الرابعة من عمره ، هو الأكبر من طفلين لوالديه ، بسبب نوبات الفزع بالليل والجبن مع الأطفال والعناد والتنافس مع الإخوة حدث فيها تصرف سريع للعداوة البدائية ضد الأم والرضيع مع الإخوة) وكانت قد عجلت بظهورها معركة نشبت بين المريض وبين أحد رفاقه تأذى منها المريض كثيرا . كذلك كانت نوبات الفزع قد حدثت منذ سنة مضت وبعد أن ولدت له أخت صغرى بمدة شهر .

وكان المفروض أن يفادر المريض الى الريف في نهاية الأسبوع . ولكن انعقدت لسته أيام جلسات يومية تتضمن مواقف التنافس بين الإخوة حدث فيها تصرف سريع للعداوة البدائية ضد الأم والرضيع والتدين . كذلك ظهرت في المقابلة الرابعة مشاعر القلق من الوقوع في المرحاض وسحق دمية تمثل الرضيع كانت قد وقعت فيه .

وتوقف الفزع الليلي بعد الجلسة الثانية ، وأجريت مقابلات شخصية بعد توقف العلاج بتسعة شهور ، و ٢٢ شهرا ، و ٤ سنوات وخمس شهور فتبين أن هناك تغيرا ملحوظا في التنافس بين الإخوة كانت قد لوحظت بدايته أثناء العلاج ، وأن هذا التغير كان من العلاقة التي تقوم على الغيرة والعدائية الى العلاقة التي تقوم على الحماية والود . وفي المدرسة أصبح الطفل حسن التوافق ، كثيرا ما يتبادل الزيارات المنزلية مع الأطفال ويبدى قدرا طيبا من المبادرة الاجتماعية . كذلك كان عمله المدرسي متفوقا على الدوام . كما لوحظ أن الخلفة negativism في صورة العصيان والعناد والرفض قد تغيرت عند أول مقابلة شخصية للمتابعة الى اتجاه لطيف محبوب معقول استمر لديه عقب ذلك . لكن نوبات الفزع الليلية عادت لمدة خمسة أسابيع بعد انتهاء العلاج بثلاث سنوات بعد أن تغيرت مربية كانت تقوم على رعايته وبعد إصابته بالحصبة مع الهذاء والحمى الشديدة خلال الثلاثة أيام الأولى . وقد عاودت النوبات الطفل في كل ليلة لمدة الأسبوعين الأولين ولكنها عادت فتناقصت بالتدريج في الشدة وفي كثرة تكرارها (36,922).

هناك طريقة أخرى منضبطة تعرف بطريقة سولومون للعلاج عن طريق اللعب الفعال النشط ، وفيها ينحصر لعب الطفل في مواقف يخلقها

المعالج له ويشجعه على الاهتمام بها بعيارات من قبيل « دعنا نتظاهر » أو « تعال بنا نؤلف لعبة » . ويفترض هنا أن المريض الذى يصف الدمية بأنها غاضبة أو حزينة أو سعيدة فى بعض الظروف يستجيب هو نفسه بنفس الاستجابة فى مواقف الحياة الفعلية . وطوال الجلسات يظل المعالج يسأل الطفل أسئلة عن مشاعره وانفعالاته . مثال ذلك أن الطفل اذا ذكر ان « الولد (الدمية) استشاط غضبا » سأل المعالج عما يفضبه وعن تصرفه حين يفضبه . ويقول سولومون ان الطفل يتوصل الى فهم لنفسه ولمشكلاته وأنواع الصراع عنده من خلال جلسات العلاج . كما يبدأ الطفل يفقد الخوف من مشاعر العداء والاثم عنده بعد أن سمح له بالتعبير عنها فى مواقف متسامحة لا تنطوى على شيء من التهديد . كذلك تستخدم فى هذه الطريقة النصيحة المباشرة والمساعدة على حل المشكلات (من قبيل « لا ينبغي لك أن تستاء من هذا كثيرا ») ونتيجة لهذه العوامل كلها يفيد الطفل من العلاج .

ويقال أن هذه الطريقة الفنية يكون لها أفضل الأثر فى العلاج فى أربعة أنواع من المشاكل : الطفل العدوانى الأرعن ، والطفل الذى يشكو من القلق أو الفوبيا (الطفل الذى يكون فى أساسه فرعا شديدا الخوف) ، والطفل الذى يعمد الى النكوص والارتداد (العودة الى السلوك الذى يميز الرضع من تبليل للفراش وامتصاص للابهام ، الخ) والطفل الفصامى أو الشبيه بالفصامى (الأطفال الانسحابيين الذين يكونون أكثر اهتماما بحياة الأوهام والخيالات منهم بحياة الواقع) . وسولومون لا يدعى أن هذه الطريقة الفنية أكثر نجاحا من سائر الطرق ، ولكنه يشعر أنها قد تحرز نتائج هامة فى فترة أقصر من الزمن (54)

قدمنا فيما سبق عددا قليلا من الأنواع الكثيرة للعب المستخدم فى علاج الأطفال . ونقول انه على الرغم من الفروق الواسعة بين هذه المناهج ، إلا أن أتباع كل طريقة يقررون انها تفيد وتنجح فى العلاج :

العلاج النفسى والتعلم :

ذكرنا من قبل أن جلسات العلاج بمشابة مواقف للتعلم يستطيع الطفل أن يكتسب فيها الجديد من الاتجاهات والمشاعر نحو نفسه ونحو الآخرين ، والجديد من الاستجابات الظاهرة . والعلاقات بين المريض والمعالج عبارة عن مواقف اجتماعية تتضمن التفاعل الشخصى الذى قد يختلف عن كل أنواع التفاعل الاجتماعى الذى خبره الطفل قسما سبق . ولعلها أن تكون الاتصال الطويل الأول للطفل بشخص لا يقيد أو يضطره الى فعل شيء معين ، بشخص يسمح له بل يشجعه على أن يعبر عن نفسه تعبيرا تاما

تلقائيا . واستمرار العلاج معناه الخبرات المتكررة التى يلقي الطفل فيها
العلاقات الاجتماعية الماثية . وبذلك تصبح أنواع التفاعل الاجتماعى
مرتبطة بالاشباع والطمأنينة لا بمشاعر التأذى والاضطراب . كما أن
الطفل قد يكتسب اتجاهات جديدة نحو الآخرين ونحو العلاقات الاجتماعية
اتجاهات قد يطرأ عليها التعميم بعد ذلك الى المواقف اليومية العادية .
وبذلك نجد الطفل الذى كان فى الأصل خجولا ، انسحابيا وقد تحول الى
طفل مقدم اجتماعى .

والعلاج أيضا قد يغير الأطفال الذين كانوا فى بادئ الأمر يعانون الكف
وشدة الحساسية والخوف ، فقد يكون هؤلاء الأطفال عرفوا العقاب فى
أسرهـم نتيجة النشاط المستقل والتعبير عن الذات والكشف عن العداء
أوجب الاستطلاع . ولذلك نجدهم وقد أصبحوا يكفون الاستجابات التى
لا يوافق عليها آباؤهم .

لكن المعالج يكون على العكس من ذلك ، متسامحا متقبلا لكل أنواع
السلوك ، فيجد الطفل — وربما لأول مرة فى حياته — أنه لا لزوم للخوف
من التعبير عن مشاعره الخاصة . وهنا من شأنه أن يزيد من شعوره
بالحرية والثقة بالذات وأن ينتقص كذلك من أنواع الخوف والكف
الاجتماعية .

كذلك من الممكن استبعاد المخاوف وأنواع القلق الخاصة عن طريق
العلاج النفسى وخصوصا عن طريق العلاج النفسى الذى يستخدم
الأساليب التى يدعو إليها ليفى وسولومون . ففى جلسات العلاج يواجه
الطفل عدة مرات متكررة بمواقف اللعب التى تشبه الظروف الفعلية التى
تثير استجابات الخوف . لكنه مع ذلك يكون فى حضرة فرد يشعر معه
بالأمن والطمأنينة ، والبيئة فيها الحماية وليس فيها عنصر من عناصر
التهديد . وعلى الرغم من أن استجابات الخوف لا تواجه بالعقاب إلا أن
الاستجابات التى تكون أكثر ملاءمة من الخوف تعود على الطفل بالاثابة
من جانب المعالج . وأثناء العلاج نجد الطفل وقد حاول أن يجرب
الاستجابات الجديدة ثم نجد الاستجابات « الجيدة » التى هى أكثر
نضجا وقد أخذ المعالج يدعمها تدعيمًا يترتب عليه أن يزداد ما لها من قوة
العادة . وعلى ذلك نجد الاستجابات التى هى أكثر ملاءمة والتى اكتسبت
حديثا وقد أصابها التعميم فانتشرت الى مواقف الحياة الفعلية الهامة .

ومن بين المختصين بالطب العقلى للأطفال واحد يمارس العلاج باللعب
المنضبط يسمى بمقابله اللعب « موقف اختبار » يقوم فيه الطفل « بتعلم
ما أسهم به فى الموقف الكلى [أى مشكلاته] وكذلك يجد فيه نفسه آمنا

مطمئنا لأول مرة في علاقة اجتماعية . ولذلك فهو يمكنه أن يبدأ في اكتساب الشجاعة التي تأتي من نقد المرء لنفسه ، وفي اكتساب الشعور بالحرية التي تنشأ عن التعبير عن الذات ، كما يمكن معاونته عندئذ على أن يمضي في اتجاه الحياة الصحية السعيدة (12,286) .

العلاج النفسي مع الأبوين :

لا سبيل الى نجاح جهود المعالج الا ان كان الطفل يعيش في جو أسرى من النوع الذي يعين على بقاء التغيرات السلوكية التي تبرزها الجلسات العلاجية . والمكاسب التي يحرزها العلاج لا يمكن أن تعمم الا اذا قام على تدعيمها أفراد آخرون تكون لهم أهميتهم في حياة الطفل . والأبوان هما اللذان يزودان الطفل بمعظم ما يحصل عليه من ثواب أو عقاب . ولذلك فان الاستجابات التكيفية التي تثاب في العلاج النفسي اذا عوقبت في البيت ترتب على ذلك زوالها . وعلى العكس من ذلك نجد أن الاستجابات غير التوافقية اذا ظلت تواجه بالاثابة من البيت ، لم تنقص شدتها مهما بذل المعالج من جهود في التخفيف منها .

على أن كل معالجي الأطفال تقريبا يجمعون على أن التعاون الكامل من الوالدين لابد منه ان كان للطفل أن يفيد من العلاج . كما ان هناك حالات كثيرة ينصح فيها للوالدين كذلك أن يتلقوا بدورهم شيئا من العلاج . انشاء تلقى طفلهم للعلاج . وينبغي على المعالج ، أن اسنشير بخصوص المشكلات الانفعالية لطفل ما ، أن يوجه انتباهه :

« الى شخصيات الوالدين والى الأساليب التي يمكنه أن يحسن بها من شخصياتهما . فان كانت مشكلاتهم الانفعالية عميقة الجذور أو تمثل أنواعا وطيدة من العصاب أو الذهان فقد يصبح عندئذ من الضروري أن يخصص المعالج من وقته وجهوده ما يعينهم به . ومع ذلك فقد يحدث أن يضل الآباء عن القيام بدورهم الصحيح بسبب الجهل أو المشكلات الانفعالية البسيطة التي كان يمكن اصلاحها بشيء من العلاج النفسي قصير الأمد على يد طبيب عام أو مختص بأمراض الأطفال . كذلك يمكن في بعض الأحيان ازالة العيوب الظاهرة في الاتجاه الوالدي بعدد قليل من المناقشات . كما أن الأم كثيرة المطالب التي تجعل من الروتين المنزلي نوعا من الطقوس قد يكون لديها من المرونة ما يجعلها تتقبل نصيحة الطبيب بأن تزيد من التساهل والتسامح . والاب الذي لا يقضى الا وقتا قليلا مع أطفاله والذي يشعر بأن دوره في الأسرة بالنسبة لأطفاله غير هام قد يكون من الممكن حثه على زيادة نشاطه اذا حدثه الطبيب ببضع كلمات احسن اختيارها (14,137) .

الابعاد من البيت :

قد يكون الوالدان في بعض الأحيان غير متعاونين أو غير قادرين على التغير الى درجة أن تصبح تفاعلاتهم مع الطفل معاكسة بالفعل لجهود المعالج . عندئذ يجوز ابعاده عن أسرته ووضعه في أسرة بديلة أو مؤسسة أن كان سوء التوافق عنده على درجة من التسدة تبرر ذلك . ومع ذلك فان :

« ابعاد الأطفال عن أسرهم ووضعهم في مؤسسة يعد بصفة عامة أسلوبا من الأساليب العنيفة في العلاج ، أسلوبا ينبغي تجنبه اذا كان هناك من الأساليب الأخرى ما يعوض عنه . وفي مجتمعنا حيث التأكيد الشديد على وحدة الأسرة وحيث الوصمة الاجتماعية تنصب على أنواع المؤسسات التي تقيمها للأطفال ، نجد أن هذا الأسلوب من التعامل مع الأطفال قد تكون له آثاره السلبية التي تزيد عن آثاره في المجتمعات الأخرى . لهذا نقول ان الايداع في المؤسسات في مجتمعنا يخلق في أكثر الحالات من المشاكل قدرا أكبر من المشكلات التي يحلها للطفل (52,401) .

على أنه لا وجود لمعايير محددة يمكن الاستهداء بها عند تقرير صلاحية الايداع في المؤسسات أو الأسر البديلة . والذي لا شك فيه أنه لابد من اعتبار جميع العوامل المتصلة بحياة الطفل . ومع ذلك فان معظم معالجي الأطفال متفقون على أن هذا النوع من العلاج لا ينبغي أتباعه « ان كان هناك أمل كبير في تغيير الاتجاهات الأسرية الهدامة » (51,168) .

وعند روتر « أن أهم القواعد هو ألا نودع الطفل بمؤسسة الا كاجراء أخير أو بعد أن تنسد جميع سبل العلاج الأخرى . » ومن الممكن الاستثناء في بعض الحالات « ان كانت المؤسسة متقدمة كثيرا من حيث برنامجها العلاجي أو حين يكون الايداع في مؤسسة بمثابة اجراء علاجي مؤقت بدلا من أن يكون وسيلة لابعاد الطفل عن الطريق » (52,403) .

حالة بطرس ب

كانت الامارات المبكرة على الاتكال على الأم وعلى مساهرة الراشدين والانصياع لهم ، وعلى شدة الخوف من البيئة واضحة بالفعل على بطرس عند سن الثانية . ولكنها عادت فازدادت قوة خلال فترة ما قبل المدرسة حتى اذا بلغ بطرس مرحلة الاستعداد لدخول المدرسة وجدناه ولدا ضعيفا جباناً شديد الحرص على أن يرضى المعلمة وشديد الخوف من الالتحام والتفاعل الذي يكون بين سائر اولاد المدرسة . والآن نتعقب

عند بطرس تطور النمو فيما يتصل بالعمليات التي ناقشناها في الفصلين السابقين .

التنميط الجنسي : قام كل من والدى بطرس بتنمية الجبن والحذر عنده وبتكوين الاهتمام عنده بأنواع النشاط الراكدة وتشجيعه على تجنب ما يكون بين أولاد ما قبل المدرسة من لعب خشن . ولم يزعجهما ما بدا عليه من سلبية وخوف ولم يحاولا معاقبة هذه الأنواع من السلوك . كان بطرس يبكى إذا انتزع أحد الأولاد لعبته فتشعر أمه بالأسف والأسى لذلك . وكان إذا رأى أن يستلقى أثناء انغماسه في نشاط ما أظهرت أمه الموافقة وقالت « يا له من ولد حسن » . وكان خلال فترات بعد الظهر المشمسة يفضل البقاء بالمنزل لتصفح المجلات أو ليسمع إلى الموسيقى ، كما كانت أمه تشجع فيه بصفة عامة تلك الاهتمامات الهادئة العقلية .

وهكذا لم يكن بطرس يكتسب اهتمامات الأولاد التقليدية . وإنما كان يفضل الكتب على المصارعة ، والانسحاب على الانتقام ، ورفاق اللعب من البنات على الأولاد . وكانت هذه الاتجاهات تجد تقبلا من كل من أمه وأبيه ، كما كانت تزداد عنده قوة كلمات تقدمت به السن .

وكانت سلبية بطرس مرتبطة إلى حد ما بتقمصه لأبيه وتوحده معه . إذ كان أبوه نفسه هادئا معتزلا يتفق الدور المذكور الذي يقدمه لابنه مع السلوك الذي يشجعه عليه .

وكذلك كان بطرس يضطلع في نفس الوقت كثيرا من خصائص أمه . كانت أمه تؤمن بالدقة والنظام والالتزام القهرى للروتين وبتجنب العدوان . ولذلك ترتب على رغبة بطرس في ارضاء أمه وتقمصه الجزئى لها إلى اصطناعه للكثير من اتجاهاتها وسلوكها ، بحيث إنه أصبح عند بلوغه سن الرابعة أكثر الأولاد الذين درسوا في معهد فلس حظا من السلوك القهرى . كان يحرص دائما على أن يجمع لعبه ليضعها في أماكنها بعد الفراغ منها ، ولم يكن يغفل عن غسل يديه كلما اتسختا ، كما كان يضطرب وينزعج إذا اختل أو تغير أحد النظم الروتينية العادية . من ذلك مثلا أن الرجل الذى كان موكلا بقص (النجيل) (العشب) وتسويته ترك آلة قص العشب يوما في الحديقة تحت المطر ، وكانت هذه هى المرة الأولى التى لا تعاد فيها الآلة إلى جراج الدار ، فما كان من بطرس إلا أن احتاج واضطرب وأخذ يبكى فى هستيرية إلى أن أعيدت الآلة إلى داخل الدار - أى إلى النظام الروتينى الذى خبره وعرفه .

تطور نمو الأنا العليا : عند بلوغ الخامسة ، كان بطرس قد نمت عنده

ذات عليا صارمة مبكرة . كان يبكي بمرارة اذا عوقب ثم يجرى الى امه لتقبله وتصفح عنه اذا خالف قاعدة ما . وكان يساير وينصاع لكل المطالب الرئيسية التى تفرض عليه . وكان يكفى لحمله على الطاعة أن تصبح فى حدة فى وجهه « بطرس — امتنع عن هذا » .

أنماط الثواب والعقاب عند الأم :

كانت أم بطرس على درجة نسبية من الثبات والاتساق عند اثابتها لابنها أو عقابها له . بمعنى انها كانت تشيب الاتجاهات الاتكالية التى يديها نحوها وتعاقب السلوك الاستقلالى . ومن الأمثلة على ذلك أنه كان عليه اذا أراد أن يمشى الى منزل صديقه الذى يلعب منزله أن يطلب السماح له بذلك من أمه .

ولذلك لا عجب ان وجدنا بطرس شديد الاتكالية ، يلتمس المساعدة ويلحف فى طلبها ان وجد نفسه فى مواقف مشكلة مثل ركوب الدراجة أو النزول عنها أو ارتداء البيجاما . وكثيرا ما كان يتسلق كرسيه من كراسى غرفة الجلوس فى منزله ثم يجد صعوبة فى النزول فيظل يبكي ويطلب بمن يساعده فى التخلص من هذا الوضع القلق . وكان أقل الاعتداء بالضرب أو اللفظ يواجهه بالعقاب المباشر ولذلك لم يكن بطرس يعبر الا نادرا عن العدوان تجاه والديه أو رفاقه فى اللعب . أما ان اعندى عليه طفل آخر ، جعل يبكي أو يصرخ ولكنه لم يكن يدافع عن نفسه الا نادرا .

وخلال هذه السنوات كانت ام بطرس شديدة التقييد الى حد متطرف فهي تنتقى له رفاقه وتتخير أوجه نشاطه بعناية شديدة . وقد زاد هذا التقييد من خوف بطرس وجبته الذى كان يبدو عليه عند سن الثانية . ثم بلغ سن الخامسة فكان يخاف من ركوب جهاز التزحلق ، يخشى العراك ، يخشى تسلق الأماكن المرتفعة ، يخاف ركوب الدراجة بسرعة زائدة ، خوفا من أن يؤذى نفسه . وكان قمىء الحركة قليل التوازن العضلى — الأمر الذى أدى الى نبذه من جانب الأولاد الذين يستمتعون بالنشاط الحركى الغليظ والذين كانوا يجدون بطرس « مخنثا » ثم أدى نبذ الأقران له الى أن يصبح أكثر خوفا من الانغماس فى التفاعل الاجتماعى مع الأولاد الآخرين .

كذلك كان كلام بطرس لا يزال متأخرا عند سن الخامسة وذلك لأسباب أهمها أن أمه ظلت تشيب أنماط الكلام الطفلى عنده . كانت عنده لثغة وكانت كثير من تراكيبه من النوع الذى يشيع عند الرضع . وكانت

أمه لا تتجاهل هذه الأنواع من التعبير أو تثبطها بل كانت نشيها حين تتكلم
إليه بنفس الأسلوب الطفلى الذى يستعمله هو .

ولعل هذه التقارير الحرفية عن سلوكه فى دار حضانة فلس تصور
تصويرا حيا سلوك بطرس عند سن الثالثة والنصف .

أشبهه بالرضيع فى مظهره - عيون طفلية كبيرة وأهداب طويلة وفم
صغير قان ، يظهر الحذر الشديد ويتراجع عن كل موقف يشتم فيه شيئا
من الخطر . اذا تهدده أمر جعل يهز رأسه ويصفق بيديه ويتوسل فى
نفمة فزعة « لا - لا - لا » . دوره مع الأقران دور راكد سلبى منكمش .
يظل بمنأى عن دوامة نشاط الأطفال الآخرين ويبدو أشبه « بدودة
خرجت من قوقعتها » (clam without a shell) لعبه يتميز بشيء
كثير من دقة العانس أو prissiness . يقوم بترتيب المكعبات
ترتيبات صغيرة منتظمة ويقضى وقتا طويلا فى ترتيب الرفوف ووضع
الأشياء مكانها ووضع الأشياء الكبيرة فى أماكن صغيرة . وهو كثير القلق
حول التفاصيل الصغيرة ويضطرب وينزعج اذا حدث شيء من التغيير
لثروتين . وهو كثير الصخب مع المدرس اذا تغير الروتين قليلا وكثيرا
ما يتتبع المعلمة ويشاركها فى التنظيم والترتيب . فهو يحب أن يكون كل
شيء كاملا . وهو بالنسبة للهيئة العاملة فى دار الحضنة شديد الانصياع
والإتكالية . وهو يحب أن يساعد فى التنظيف ، يحب الإغتسال ، يحب
القيامولة ، ويحب أن يخبر الآخرين بما يفعلوه فى أسلوب حاد . وأمارات
التأثم تكون ظاهرة واضحة اذا قام بتوسيع شيء أو اذا بلل نفسه أو
ارتكب شيئا يعتبره هو مخالفة ، وتجده يصبح عندئذ شديد التوتر
والخوف وكأنه يشعر بأنه قد أصبح « ولد وحش » .

ثم تصفه التقارير وصفا مشابها بعد ذلك بسنة عند سن الرابعة
والنصف :

« منصاع ، طيب ، عطوف ، غير عدوانى ، علق عليه أحد المعلمين فى
مدرسة الحضانة قائلا : بطرس لطيف ، ضعيف جبان . وهو دائما يبدى
الخوف الشديد : الخوف من المجهول ، الخوف من الارتفاعات ، الخوف
من أن يهاجمه الأطفال الآخرون ، الخوف من أن يصيبه الأذى والخوف
من أن يفعل الشيء الخطأ . مثال ذلك أن بعض الأطفال فى مدرسة الحضانة
طلب إليهم أن يصعدوا الى أعلى ليشهدوا تجارب علمية فى مكان آخر من
المعهد . فما كان من بطرس إلا أن أصبح شديد الخوف من هذه التجارب ،
ولما رأى بعضهم ينزل من الطابق الأعلى جعل يقول « لا ، لست أنا -
لست أنا ، اليوم - غدا أذهب معك - لا اليوم » .

وعند سن الرابعة والنصف كان بطرس غير عدواني ، كثير الاتكال ، يظهر قليلا من الاهتمام في السيطرة على المشكلات الجديدة . وكان يتعرض لمصادر كثيرة من مصادر القلق . كان يقلق من فقد الحنان من الراشدين وهذا كان يدعو الى أن ينصاع لمطالبهم . وكان خوفه من الأذى البدني شديدا الى درجة غير عادية بحيث يؤدي به الى تجنب كثير من النشاط الذي تنغمس فيه جماعة الأقران ، وكان من عادته أن يظهر امارات التآثم الشديد عقب صدور الأفعال الشاذة والسلوك الشقي عنه . كما أن توقع توبيخه للبيت ، وعصيانه ، وردده على أمه رداً فيه شيء من الخشونة كانت كلها تثير عنده القلق الى درجة جعلته يقوم بكف هذه الاستجابات تماما .

وسوف نرى فيما بعد أن الانصياع عند بطرس والسلبية والانسحابية والقسرية (compulsivity) ظلت عند سن العشرين بنفس الدرجة من القوة تقريبا التي كانت عليها عند سن الخامسة .

حالة چاك ل :

كان لچاك ، كما كان لبطرس ، ذات عليا شديدة الصرامة ، فكان يظهر الاهتمام بالطاعة وبفعل الشيء « كما ينبغي » ولكن الوالدين مع ذلك اختلفا فيما يعدانه « الشيء الصحيح الذي ينبغي » . أما بطرس فكان يرى أن السلبية والاتكالية وعدم العدوان هي الأساليب اللائقة للسلوك . وأما چاك فكانت النشاط والاستقلال والعدوان هي التي تلقى الإثابة على حين ينظر الى السلبية والاتكالية بوصفها أمورا « سيئة » .

وهذان الولدان يوضحان في الواقع مبدأ سيكولوجيا هاما هو أنه قد يتعلم طفلان اثنان أنواعا من السلوك الظاهر مختلفة اختلافا شديدا (مثل الاستقلال أو الاتكال) وذلك استجابة لنفس الدوافع الكامنة (مثل الرغبة في ارضاء الأبوين وتقمص نموذج الوالدين) .

التنميط الجنسي :

اشتد في هذه الفترة ميل والدي چاك الى دفعه في اتجاه النشاط المذكورة التقليدية . كان أبوه يحضر اليه بانتظام لعب السيارات والآلات الميكانيكية ويشجعه على أن يلعب الكرة مع الأولاد الأكبر سنا . وكانت أمه تشجعه على أن ينغمس في أنواع النشاط الحيوي ، اذا كانت ترى أن الأولاد لابد وأن ينشطوا وأن يخرجوا عن البيوت ، لا أن يدوروا كما كان الحال بالنسبة لبطرس ، في داخل البيت وهم يستمعون الى الموسيقى ويتطلعون الى الصور الجميلة . وكانت أمه غير سعيدة لأن چاك كان

لا يزال ينام مع دمية عند سن الثانية والنصف وتنتظر الى سلوكه هذا على أنه علامة على الضعف والتخنت . ولما بلغ الرابعة من العمر ، عاد الى بيته عددا من المرات لأن أولادا اكبر منه اعتدوا عليه في الشارع ، فعاقبه أبوه على هربه من الأولاد وأصدر اليه تعليماته بأن يرد اللكمات ان اعتدى عليه أحد مرة أخرى . ومنذ ذلك الحين لم يكذب يحدث أن انسحب چاك في وجه عدوان رفاقه أو اقربائه . أى أن والدى بطرس كانا يعاقبان الطفل على رد اللكمات على حين كان والدا چاك يعاقبان الطفل ان هو فر من المعركة .

ولما أصبح في الخامسة تقريبا ، مرض چاك ثم نما عنده خوف طفيف من الأولاد الآخرين عند تماثله للشفاء . عندئذ خشى أبوه وخاف من أن يتحول چاك الى طفل مخنت غير قادر على أن يواجه الأطفال الآخرين . ولذلك عمد الأب لفترة بعد ذلك الى أن يتلاكم ملاكمة الظل مع چاك من أجل أن يعيد بناء ثقته بنفسه وليتأكد من أنه لن يعود الى الخشية من الأقران .

ومن المهم أن ندرك أن چاك لم تكن له رغبة قوية في أن يكون عدوانيا . ذلك أنه من غير اللازم بالنسبة لكثير من الأولاد ، وخصوصا هؤلاء الذين ينشأون في بيوت تنبذهم وترفضهم ، أن يقوم الوالدان بتشجيعهم على العدوان حتى نضمن أن الطفل سينغمس في « العراك » مع الأولاد الآخرين . وانما السلوك العدواني خاصية يتميز بها الأطفال الذين يشعرون بالتهديد والنبذ . بل ان السلوك العدواني عند هذا النوع من الأطفال عبارة عن وسيلة للتعبير عن الانتقام من عالم الكبار .

كان چاك مقبلا من الأسرة ، فلم يكن يشعر بشيء كبير من الاحباط أو انعدام الأمن . ولذلك فانه لم يكن يشعر برغبة قوية في أن يؤذى الآخرين أو يجرحهم . ولكن الوالدين كانا يريان أن العدوانية سلوك لاثق مناسب بالنسبة له ، ولذلك نجده يعمد الى أن يكتسب بالتدريج شيئا من البطولة العدوانية مع اقرانه . لكن الدافع المنطوى تحت سلوكه العدواني لم يكن سخطا على العالم وانما قلقا من ألا يتصرف تصرفا مسائرا لرغبات والديه .

التقمص : كان چاك شديد التقمص لوالده ، يساعده كثيرا في محل عمله ، ويصطنع في لعبه دور الأبطال الذكور المعتادين عند صفار الأولاد — مثل رجل البوليس وراعى اليعر ، ورجل الخريق ، ولاعب كرة القدم . كذلك كان چاك يكتسب ميول والده الميكانيكية والرياضية ، على حين أن تقمصه لأمه كان ضعيفا على العكس مما كان عليه الأمر بالنسبة لبطرس .

الاتجاهات الوالدية نحو الإنكالية : عندما بلغ چاك الرابعة من عمره ، قام كل من والديه بالضغط عليه ليصبح أكثر استقلالية . جعلوا يشجعانه على أن يستحم بنفسه وعلى أن يرتدى ملابسه بنفسه وعلى أن يذهب في قضاء بعض الأمور لهم . وكانت أمه تتجاهله اذا جعل يبكي في التماس المساعدة ، وبذلك تعاقبه عقابا غير مباشر على التماسه الاعتماد عليها .

وكان لابد لهذا التدريب المثابر على الاستقلالية من أن يثمر نتائجها التي لا مناص منها . ذلك أنه حين وصل الى الخامسة ، كان يقوم بالاستحمام بمفرده وبارتداء ملابسه بنفسه ، وبالتباهى بهذه الأنواع من السلوك التي يساعد بها نفسه . وكان يذهب في قضاء بعض المصالح الى المنطقة المجاورة لبيته ، كما أنهم شجعوه على أن يمشى الى وسط المدينة وهي مسافة طويلة ، حتى يصل الى حلاق يقص له شعره . قارن بين هذه الدرجة من الاستقلال عند سن الخامسة بما كان عليه بطرس من تثبث وجبن وشدة خوف وإنكالية .

وقد دونت عن چاك الملاحظات التالية حين وصل الى دار الحضانة في سن الخامسة بمعهد فلس :

چاك رشيق مقتدر قوى وعنده من الوسائل والقدرات الشخصية ما يجعل منه زعيما محبوبا . وهو من ذلك النوع من الأولاد الذين تستغل صورهم للاعلان عن أطعمة الأطفال أو لتزين بها مجلات الأسرة ، فهو متين البنيان عريض الكتفين ضخيم العظام ، قوى ومذكر في قوامه وحركاته . وهو مليء بالحيوية والقوة ولديه كمية ضخمة من القوة العضلية . وهو يحب التأرجح العالي السريع ، واللعب الملىء بالشدة والتوازن واستخدام العضلات . وهو يستخدم كل جسمه ليعبر عن نفسه فيقف وساقاه متباعدتان كثيرا وقد وضع يديه على فخذه وكله احساس بالأهمية . وهو لا يكف نفسه عن الصراحة فيما يتصل بجسمه ، كما أنه خشن خشنوة الأولاد في كثير من الأصوات التي تصدر عنه .

وهو على الدوام مشغول في شيء من الأشياء . وهو حين يكون خارج الجدران يركز على اللعب المنظم تنظيما عاليا بالرمل مع استخدام اللوريات والسيارات والطائرات وبناء الطرق والمطارات والجراجات . وله عصبية وثقى من الأولاد الآخرين ينغمس معهم دائما في لعبة عسكر وحرامية . وهو يتفوق في اشغال النجارة ويبدى تصرفا سليما في تشييد مختلف الأشياء . وهو قائد معترف به يقوم بتنظيم بعض جلسات اللعب الجمعي الممتازة . وهو لا يستبد بالأطفال الآخرين ولكن له أسلوبا في ربط الجماعة بعضها الى بعض عند قيامها بعمل فيه متعة وتسلية . وچاك محبوب

مفضل بصفة عامة من قبل جميع الراشدين في مدرسة الحضانة . وهو قادر بصفة عامة على أن يتقبل الناس والأشياء كما هم وعلى أن يتفاعل بحرية وعلى أن يحتفظ بذاتيته من غير أن يضطر الى الاعتداء » .

وهكذا نجد أن صورة چاك عند سن الخامسة متناقضة تناقضا واضحا مع الصورة التي رسمت لبطرس . أما چاك فهو مستقل فخور باستقلاله ، على حين أن بطرس اتكالى . وچاك يتعامل بنشاط مع المواقف المشككة الجديدة ، وأما بطرس فجبان انسحابى . وچان تواق ميل الى أوجه النشاط المذكرة التقليدية من ألعاب ميكانيكية ورياضية ، على حين أن بطرس يحب القراءة والاستماع الى الموسيقى . وچاك يشجعه والداه على الاستقلال والعدوان وأوجه النشاط المذكرة ، بينما تشجع أسرة بطرس طفلها على الاتكالية والسلبية والسلوك غير المذكر .

ومع ذلك فقد كانت بعض أوجه الشبه الأساسية بين الولدين . فكلاهما يأتى من أسر محبة متقبلة وكلاهما صاحب ذات عليا أميل الى الصرامة . وكل من الولدين ينصاع لمطالب الراشدين ويحرص على أن يقوم بالشئ الصحيح ، بسبب ما عندهما من قلق من فقدان رعاية الراشدين وحنانهم . كذلك نجد جذور التفاوت بين الوالدين من حيث نوع الصراع الذى يحتمل مواجهته فى المستقبل . أما چاك فكان يقلق من عدم قيامه بالدور المذكر كما حدده له أبواه ، وقلقه هذا مصدر من مصادر الصراع فى المستقبل . وأما بطرس فان المصدر الرئيسى للقلق فى المستقبل عنده هو احساسه بقله كفاءته وخوفه من أن يصيبه الأذى أو من أن تقوم البيئة بالاعتداء عليه .

مراجع وقراءات اضافية .

REFERENCES AND ADDITIONAL READINGS

1. Allen, F. **Psychotherapy with children**. New York : Norton, 1942.
2. Andrus, R., & Horowitz, E. L. The effect of nursery school training : insecurity feeling. **Child Developm.**, 1938, 9, 169-174.
3. Axline, V. M. **Play therapy**. Boston : Houghton Mifflin, 1947.
4. Baldwin, A. L. Socialization and the parent-child relationship. **Child Developm.**, 1948, 19, 127-136.
5. Baldwin, A. L. The effect of home environment on nursery school behavior. **Child Developm.**, 1949, 20, 49-62.

6. Barker, R. G., Dembo, T., & Lewin, K. Frustration and regression : an experiment with young children. **Univer. Iowa Stud. Child Welf.**, 1941, 18, No. 1, 1-314.
7. Barker, R. G., Dembo, T., & Lewin, K. Frustration and regression. In R. G. Barker, J. S. Kounin, & H. F. Wright (Eds.), **Child behavior and development**. New York : McGraw-Hill, 1943, 441-458.
8. Block, J., & Martin, B. Predicting the behavior of children under frustration. **J. abnorm. soc. Psychol.**, 1955, 51, 281-285.
9. Cameron, N. **The psychology of behavior disorders**. Boston : Houghton Mifflin, 1947.
10. Challman, R. C. Factors influencing friendships among pre-school children. **Child Developm.**, 1932, 3, 146-158.
11. Chittenden, G. E. An experimental study in measuring and modifying assertive behavior in young children. **Monogr. soc. Res. Child Developm.**, 1942, 7, No. 1.
12. Conn, J. H. The play interview as an investigative and therapeutic procedure. **Nerv. Child**, 1948, 7, 257-286.
13. Dollard, J., & Miller, N. E. **Personality and psychotherapy**. New York : McGraw-Hill, 1950.
14. English, O. S., & Finch, S. M. **Introduction to psychiatry**. New York : Norton, 1954.
15. Freud, A. Introduction to the technique of child analysis. **Nerv. ment. dis. Monogr.**, 1928, No. 48.
16. Freud, A., & Dann, S. An experiment in group up-bringing. In R. Eisler, et al. (Eds.), **The psychoanalytic study of the child**. Vol. 6. New York : Int. Univer. Press, 1941, 127-163.
17. Goodman, M. E. **Race awareness in young children**. Cambridge : Addison-Wesley, 1952.
18. Green, E. H. Friendships and quarrels among preschool children. **Child Developm.**, 1933, 4, 237-262.
19. Green, E. H. Group play and quarreling among preschool children. **Child Developm.**, 1933, 4, 302-307.
20. Greenberg, P. J. Competition in children : an experimental study. **Amer. J. Psychol.**, 1932, 44, 221-249.
21. Hagman, R. R. A study of fears of children of preschool age. **J. exp. Educ.**, 1932, 1, 110-130.
22. Hattwick, B. W. The influence of nursery school attendance upon the behavior and personality of the preschool child. **J. exp. Educ.**, 1936, 5, 180-190.

23. Honigmann, J. J. **Culture and personality.** New York : Harper, 1954.
24. Jack, L. M. An experimental study of ascendent behavior in preschool children. In L. M. Jack, E. M. Maxwell, I. G. Mengert, et al. (Eds.), **Behavior of the preschool child.** **Univer. Iowa Stud. Child Welf.,** 1934, No. 9, 3, 7-65.
25. Jersild, A. T. **Child psychology.** (4th ed.) New York : Prentice-Hall, 1954.
26. Jersild, A. T., & Holmes, F. B. Children's fears. **Child Developm., Monogr.,** 1935, No. 20.
27. Jersild, A. T., & Holmes, F. B. Methods of overcoming children's fears. **J. Psychol.,** 1935-36, 1, 75-104.
28. Jersild, A. T., & Holmes, F. B. Some factors in the development in children's fears. **J. exp. Educ.,** 1935, 4, 133-141.
29. Jersild, A. T. & Markey, F. V. Conflicts between preschool children. **Child Developm. Monogr.,** 1935, No. 21.
30. Jersild, A. T. & Fite, M. D. The influence of nursery school experience on children's social adjustments. **Child Developm. Monogr.,** 1939, No. 25.
31. Joel, W. The influence of nursery school education upon behavior maturity. **J. exp. Educ.,** 1939, 8, 164-165.
32. Kavin, E., & Hoefer, C. **A comparative study of a nursery school versus a non-nursery school group.** Chicago : Univer. Chicago press, 1931.
33. Keister, M. E., & Updegraff, R. A study of children's reactions to failure and an experimental attempt to modify them. **Child. Developm.,** 1937, 8, 241-248.
34. Keister, M. E. The behavior of young children in failure : an experimental attempt to discover and to modify undesirable responses of preschool children to failure. **Univer. Iowa Stud. Child Welf.,** 1938, 14, 27-82.
35. Leuba, C. An experimental study of rivalry in young children. **J. comp. Psychol.,** 1933, 16, 367-378.
36. Levy, D. M. Release therapy. **Amer. J. Orthopsychiat.,** 1939, 9, 913-936.
37. McCandless, B. R., & Marshall, H. R. Sex differences in social acceptance and participation of preschool children. **Child Developm.,** 1957, 28, 421-425.
38. Macfarlane, J. W. The relationships of environmental pressures to the development of a child's personality and habit patterns. **J. Pediat.,** 1939, 15, 142-154.

39. Macfarlane, J. W. Study of personality development. In R. G. Barker, J. S. Kounin, & H. F. Wright, **Child behavior and development**, Chapter XVIII. New York : McGraw-Hill, 1943.
40. Macfarlane, J. W., Allen, L., & Honzik, M. P. A developmental study of the behavior problems of normal children between twenty-one months and fourteen years. **Univ. of Calif. Publications in Child Developm.**, 1954, No. 2.
41. Marshall, H. R., & McCandless, B. R. Relationships between dependence on adults and social acceptance by peers. **Child Developm.**, 1957, 28, 413-419.
42. Marshall, H. R., & McCandless, B. R. A study in prediction of social behavior of preschool children. **Child Developm.**, 1957, 28, 149-159.
43. Maudry, M., & Nekula, M. Social relations between children of the same age during the first two years of life. **J. genet. Psychol.**, 1939, 54, 193-215.
44. McKee, J. P., & Leader, F. B. The relationship of socioeconomic status to the competitive behavior of school children. **Child Developm.**, 1955, 25, 135-142.
45. Mummery, D. V. An analytical study of ascendent behavior of preschool children. **Child Developm.**, 1947, 18, 40-81.
46. Murphy, L. B. **Social behavior and child personality; an exploratory study of some roots of sympathy**. New York : Columbia Univer. Press, 1937.
47. Muste, M. J., & Sharpe, D. F. Some influential factors in the determination of aggressive behavior in preschool children. **Child Developm.**, 1947, 18, 11-28.
48. Newell, H. W. Play therapy in child psychiatry. **Amer. J. Orthopsychiat.**, 1941, 11, 245-251.
49. Page, M. L. The modification of ascendant behavior in preschool children. **Univer. Iowa Stud. Child Welf.**, 1936, 12, No. 3.
50. Parten, M. B. Social participation among preschool children. **J. abnorm. soc. Psychol.**, 1932, 27, 243-269.
51. Rogers, C. R. **The clinical treatment of the problem child**. Boston : Houghton Mifflin, 1939.
52. Rotter, J. B. **Social learning and clinical psychology**. New York : Prentice-Hall, 1954.

53. Sewall, M. Two studies in sibling rivalry. I. Some causes of jealousy in young children. **Smith Coll. Stud. Soc. Wk.** 1930, 1, 6-22.
54. Solomon, J. C. Play technique as a differential therapeutic medium. **Nerv. Child**, 1948, 7, 296-300.
55. Stevenson, H. W., & Stewart, E. C. A developmental study of racial awareness in young children. **Child Developm.**, 1958, 29, 399-409.
56. Stevenson, H. W., & Stevenson, N. G. Social interaction in an inter-racial nursery school. **Genet. Psychol. Monogr.**, 1960, 61, 37-75.
57. Thompson, G. G. The social and emotional development of preschool children under two types of educational programs. **Psychol. Monogr.**, 1944, 56, No. 5.
58. Vollmer, H. Jealousy in children. **Amer. J. Orthopsychiat.**, 1946, 16, 660-671.
59. Walsh, M. E. The relation of nursery school training to the development of certain personality traits. **Child Developm.**, 1931, 2, 72-73.
60. Wright, M. E. Constrictiveness of play as affected by group organization and frustration. **Character and Personality**, 1942, 11, 40-49.
61. Wright, M. E. The influence of frustration upon social relations of young children. **Character and Personality**, 1943, 12, 111-122.
62. Yarrow, L. J. The effect of antecedent frustration on projective play. **Psychol. Monogr.**, 1948, 62, No. 6.

الفصل الحادى عشر

النمو خلال سنوات الطفولة المتوسطة

١ - اتساع البيئة الاجتماعية

تتسع البيئة الاجتماعية للطفل وتمتد خلال سننى الطفولة المتوسطة، وذلك من وقت التحاقه بالمدرسة الى قبيل المراهقة . ومن بين عمليات النمو الأساسية فى هذه الفترة ، بلورة توحيد الطفل مع دوره الجنسى ، وتعلمه التفاعل مع أترابه وتنمية المهارات الأكاديمية المختلفة ، وتقوية الأنا الأعلى . وهذه الأنواع من النمو النفسى تنذر بالمشكلات التى على المراهق والراشد أن يواجهها . وعلى ذلك ، فإن طرق معالجة الطفل لأعمال الطفولة المتوسطة سوف تؤثر تأثيرا له دلالتة ومفزاها فى سلوكه اللاحق . وخلال هذه الفترة ، تبدأ المدرسة فى أداء وظيفتها كمؤسسة هامة وأساسية تسهم فى التطبيع الاجتماعى ، وهى تكمل تعاليم الأسرة ، وتتيح فرصا متزايدة للتفاعل مع الأتراب ، وبالتالي فإن نمو الشخصية يتأثر تأثيرا قويا وعميقا بجماعة الأتراب .

وتتطلب البيئة المتسعة الممتدة التى يتعرض لها الطفل فى سن السادسة أو السابعة أنواعا جديدة من التوافق - فهى تتطلب توافقه مع المدرسة ذاتها ، ومع جماعات الأتراب فيها وفى البيئة المحلية ، ومع طبقتة الاجتماعية وتتوقف استجابات الطفل فى المواقف الجديدة الى درجة كبيرة على نوع الشخصية التى نماها نتيجة لتعلمه الماضى فى البيت ، وفى البيئة المحلية وفى مدرسة الحضانة . وكما أبرز ميرفى (Murphy) « أن الخبرات الجديدة لهذا المستوى العمرى تعنى أشياء متباينة جدا بالنسبة للأنواع المختلفة من الأطفال » . (98. 678)

وتعتبر المرحلة من سن السادسة الى الثانية عشرة مرحلة شاملة وثمة فروق هامة بين النصف الأول منها (من سن ٥ - ٩) والنصف الثانى (من سن ٩ - ١٢) وينبغى من الناحية المثالية أن نناقش هاتين الفترتين كلا على حدة . غير أن هناك على أية حال أسبابا عدة تجعل هذا الأمر عسير النال . وأول هذه الأسباب أن النظريات المتوافرة عن هذه الفترة من النمو لم تبلغ من الشمول والعمق ما بلغته تلك التى تناولت السنوات الخمس الأولى من الحياة . وفضلا عن ذلك فإن البحوث التجريبية الشاملة التى أجريت على الأطفال فى هذا السن أقل بكثير

مما أجرى على من يصغرونهم ، وربما كان ذلك بسبب مقاومة الأطفال في سن الثامنة للدراسة وتملصهم منها بحيث ازدادت صعوبة دراستهم عن الأطفال في سن قبل المدرسة . وبناء على ذلك سوف نعالج هذه المرحلة ككل دون التمييز بين الفترة المبكرة منها والمتأخرة تمييزا شاملا .

ولقد أطلق أصحاب التحليل النفسي على السنوات المتأخرة من الطفولة فترة الكمون لاعتقادهم ان الدوافع الجنسية القوية وحسب الاستطلاع الجنسي الذي كان موجودا في سن الخامسة يتعرض للكبت والكمون حتى تنشطه وتستثيره الأحداث والوقائع عند المراهقة . ولقد رأى بعض المحللين النفسيين أن الكمون مرحلة لا مفر منها من مراحل النمو السوى . غير أن آخرين وخاصة الفرويديون الجدد ، يشعرون أن ظهور مرحلة الكمون مرهون الى حد كبير بالعوامل الثقافية . ونحن نتفق في تفكيرنا مع هذه النظرة الأخيرة ، لوجود ثقافات كثيرة ينغمس أطفالها في هذه المرحلة في قدر كبير من النشاط الجنسي . والواقع ، أن السلوك الجنسي الظاهر يتزايد تزايدا مستمرا خلال الطفولة حيث لا تفرض قيود ثقافية عليه كما نجد بين الماركيزيين والتروبريانديين والبوكابوكيين والباجين

Marquesans, Trobrianders, Pukapukans and Baiga

وترجع الندرة النسبية لمثل هذا السلوك في الثقافة الأمريكية أولا الى الضغط الاجتماعي المتزايد الذي يتعرض له الأطفال لكي يتصرفوا بما يتفق مع قواعد السلوك المقبولة اجتماعيا ، والتي تمنع التعبير الجنسي عندهم . ويمر الأطفال ، في بعض الحالات خلال ما يبدو على أنه مرحلة كمون ببساطة لأن السلوك الجنسي قد تعرض لعقاب شديد في الماضي وخاصة في الفترة السابقة على الالتحاق بالمدرسة (120) وفضلا عن ذلك ، فإن ظهور ميول اجتماعية ونشاطات جديدة للأطفال في هذا السن بل وميلهم الى تفضيل أصدقاء من جنسهم قد يبدو في الظاهر دالا على فقدان الاهتمام الجنسي .

والواقع أن الأطفال قبيل المراهقة ، حتى في الثقافة الأمريكية ، يظهرون ميولا جنسية قوية وحسب استطلاع في هذه الناحية ، ولو أن ذلك لا يحدث بالوضوح والنشاط الذي نجده عند أطفال القبائل التي ذكرناها من قبل (59) . وتدل الملاحظة المنظمة للأولاد والبنات في الأعمار المحصورة من الخامسة الى السادسة عشرة على أن الشعور بالجنس يتزايد تزايدا حادا بين التاسعة والحادية عشرة (23) ويقرر كنزى أن الاستمناء واللعب الجنسي شائع تماما خلال هذه الفترة من الطفولة (76) .

لقد انتهت المراجعة الشاملة للأدلة والشواهد المتصلة بالكمون الجنسي في الثقافة الأمريكية الى نتيجة هي أن عدم التأكيد النسبي على الجنسية الذي يشير اليه بعض المحللين يمكن وصفه بدقة أكبر على أنه تأكيد للسلوك غير الجنسي بدرجة أكبر بدلا من اعتباره تناقضا في الاهتمام الجنسي الكامن (10, 134).

أن توحيد الطفل مع الدور الجنسي الذي بدأ في سن الرابعة والخامسة يستمر في النمو خلال الطفولة المتوسطة وبالإضافة الى ذلك ، فإن دوافع معينة وردود أفعال دفاعية تقوى عند الطفل في هذا الوقت مما سوف يحدد من سلوكه في المستقبل بدرجة كبيرة . فالسلوك العدواني والاعتماد على الآخرين والتفوق أو الاتقان ينمو ليقترّب من الصورة الراشدة خلال هذه الفترة ، بل أن ردود الأفعال الدفاعية ازاء القلق والصراع المرتبط بهذه الدوافع ونحو الضغوط الناتجة عن الالتحاق بالمدرسة تصبح أكثر رسوخا عند الطفل .

وتظهر جماعتان اجتماعيتان جديدتان في هذا الوقت تؤثران في دوافع الطفل واتجاهاته النفسية وهما الأتراب والمدرسون وهذا الظهور يشكل تغيرا يثيا أساسيا . ولقد كان الطفل يعتمد في الأساس على والديه ليحصل منهما على التقبل والثناء . ولقد اعتبرهما الطفل وما يزال يعتبرهما مصدرا لتحديد أنواع السلوك الخيرة وأنواع السلوك الشريرة ومصدرا للتعرف على المعتقدات التي ينبغي عليه أن يتمسك بها وتلك التي ينبغي عليه أن ينبذها .

وخلال سنوات المدرسة الابتدائية يتفاعل الطفل مع جماعات جديدة من الناس يرحب ترحيبا نشطا بتقبلهم إياه . وتحول مصادر قلقه ودوافعه التي ترتبط بوالديه (أي قلقه المتصل بالنبد والهجر ، ورغبته في التقبل) الى علاقاته مع زملائه ومدرسيه . فإذا كانت قيم جماعة الأتراب ودوافعهم مماثلة وشبيهة لما لدى الأيوين ، فإن اتجاهات الطفل الحاضرة وسلوكه تلقى الإثابة وتقوى نتيجة لذلك . غير أنه ، إذا وجد بعض التناقض بين قيم الوالدين وقيم الأصدقاء ، فإنه يتعرض لصراع نفسي ، وقد يبدأ في استصواب الاستجابات التي يشجعها الأتراب .

ومنذ بداية السنوات المبكرة في المدرسة ، يجد معظم الأطفال أن كفايتهم الذهنية تتعرض لضغوط لم يشعروا بها ولم يخبروها من قبل . بل أن الالتحاق بالمدرسة ، يمثل بالنسبة لكثير منهم بداية تأكيد الأهمية المهارات العقلية - كالقراءة والهجاء والمحادثة بفاعلية وكفاية - وللقدرة على البدء في الأعمال التي تتطلب مثابرة واستعدادا خاصا وعلى اتمامها .

ويتم اشباع حاجات الطفل للشعور بالكفاية والصلاحية الى درجة كبيرة عن طريق توحده مع والديه . لقد شعر بأنه كفاء لأنه توحّد مع والديه — مع أسرة قوية وفعالة .

ويقابل هذا أن الطفل في السادسة أو السابعة من عمره يجير على البدء في تقويم نفسه على أساس مهاراته وخصائصه ، بدلا من تقويمها على أساس تلك السمات الوالدية التي يتخذها لنفسه ويعتبرها ملكا له ولا تحفز المدرسة وحدها الطفل على تنمية المهارات الخاصة بل يشاركها في ذلك جماعة الأتراب . ويجد الوالدان دائما شيئا خيرا في طفلهم . ويشعر الطفل أن والديه يتقبلانه ليس بسبب ما يستطيع القيام به من أعمال بل لأنه طفلهما وهما يحبانّه . ويتوقف تقبل أترابه له من ناحية أخرى على ما يستطيع القيام به أولا أي على مواهبه وقدراته ومهاراته ، ينبغى عليه أن يكتسب التقبل بالطريق الصعب وبالجهد فالطفل الذي لا يمتلك أي مهارات أو خصائص مرغوب فيها يلقي النيد من أترابه عادة بسرعة وعلى نحو مباشر . وتساعد استجابات جماعة الأتراب الطفل على أن يعرف نفسه وتترك في مفهومه لذاته أثرا أساسيا . وقد يشعر الطفل شعورا حادا بالنيد وعدم التقبل من قبل الأتراب ويمكن أن يكون لهذه الخبرة تأثير بعيد على تقويمه لنفسه خلال مرحلتى المراهقة والرشد .

ويواجه الطفل في المرحلة العمرية المدرسية صراعات هامة ومصادر للقلق . ومن أكثر هذه الصراعات شيوعا ويحتمل أن يكون أكثرها أهمية ما يأتي :

- ١ — احتمالات النيد من قبل الآباء والأتراب .
- ٢ — التعبير المباشر والصريح عن العدوان والتمرد نحو الآباء والمدرسين والأتراب .
- ٣ — الاخفاق في العيش بما يتناسب مع المفهوم النمطي لدور الفرد كذكر أو أنثى .
- ٤ — ونقص في المهارات أو في الكفاية الشخصية .

وكما بينا من قبل ، عندما يصبح الطفل أو الراشد قلقا ، تصدر منه عمليات دفاعية أوتوماتيكية معينة من وراء مستوى شعوره ووعيه وتجد طريقها الى مجال التنفيذ . وهذه العملية شبيهة بالترموستات الذي يدق عندما تنخفض حرارة المنزل دون مستوى معين . وكما رأينا من قبل ، قد تتخذ هذه العمليات الأوتوماتيكية اشكالا مختلفة ، ولكنها جميعا صممت لاتقاص مستوى قلق الفرد وتخفّضه .

وهناك سلوكان دفاعيان هامين يظهران خلال هذه الفترة لمواجهة

المواقف المشيرة للقلق ، هما الانسحاب أو الانتقام فعند مواجهة عقبة أو ضغط أو تهديد يستطيع الطفل إما أن يتسحب من الموقف المشير للقلق ، أو ينكره ، أو يتجنب معالجة الموقف غير السار على نحو ما .

وهناك استجابة بديلة وهي أن يهاجم مصدر القلق وأن يحاول غزوه ، فمثلاً ، يشعر معظم الأطفال الذين يدخلون جماعة جديدة للعب لأول مرة بالقلق والتوتر بسبب احتمال تعرضهم للنبد من الأطفال الآخرين . وقد يستجيب الطفل لهذا الشعور غير المريح بأن يتسحب ويبقى على الهامش . وهذا السلوك الدفاعي يمكن الطفل من تجنب الموقف المخيف وإمكانية التعرض للنبد . وثمة استجابة مختلفة تماماً وهي التقدم نحو أطفال آخرين ومحاولة الاشتراك في اللعبة بالرغم من عدم التأكد من تقبل أترابه له .

وتجنب الطفل لزملائه في اللعب يماثل استجابته للعمل المدرسي الصعب فقد يجد أن المسألة التي كلف بحلها صعبة جداً ، فيتركها جانباً ويخرج للعب ، وقد يؤدي هذا إلى التعرض لنقد الأبوبين وعقابهم ، الذي يبدو أقل إيلافاً من القلق الذي قد يشعر به إذا حاول القيام بالعمل ثم أخفق . بينما قد يقرر طفل آخذ لديه نفس الرغبة الملحة لترك العمل ، أن يلتزم به حتى ينتهي منه . ولا ترجع كل مقاومة للواجب المدرسي إلى توقع الفشل فيه ، بل قد ترجع إلى الخوف من الفشل وهو محدد هام من محددات هذه الاستجابة .

إن نمو الميل إلى الهرب أو المهاجمة شبيه بكرة الثلج على جانب الجبل . كل مرة يجري فيها الطفل من موقف مشير للقلق ، يجد أنه من الأسر له أن يفعل ذلك في المرة التالية حتى تنشأ مشكلة أو يتعرض لضغط . وينمي الطفل في سن السابعة أو الثامنة استجابات دفاعية مفضلة أزاء الضغوط . وتبين تواريخ الأطفال الذين درسوا في معهد فلز للبحوث Fels Research Institute أن البنات اللاتي انسحب من الأحداث المشيرة للقلق خلال تلك السنوات يملن إلى الالتجاء لنفس النمط السلوكي في الجامعة بل وفيما بعد في حياتهن كراشدات . وإذا هاجمن مصادر القلق والصعوبات في سن العاشرة ، فإن من المحتمل أن يحتفظن بهذه العادة عندما تواجههن أزمات سن الرشد (73) .

وسوف نتعرض لآثار التفاعلات الأسرية وتفاعلات الأتراب على شخصية الطفل من ناحية ، وتأثير المدرسة عليها من ناحية أخرى في فصلين منفصلين ، ومن المهم عند قراءتهما أن ندرك أن هذه العوامل الاجتماعية المختلفة تعالج منفصلة بسهولة عرضها فقط . لأنها متصلة

بالنسبة للطفل بل وهى جوانب من البيئة يتفاعل بعضها مع بعض . فمثلا تؤثر جماعة الأتراب والمعلمة في الطفل في نفس الوقت الذى يتعرض للأسرة ومكان العبادة ، وضغوط البيئة المحلية . ومعنى هذا ، أن من انصعب في حالات كثيرة أن تفصل مقدمات معينة عن السياق الكامل للمؤثرات (اللهم الا الأغراض المناقشة) ، وأن تقوم اسهاماتها النسبية في التنمية الشاملة لشخصية الطفل (136) .

عوامل النمو الجسمى خلال الطفولة المتوسطة

الاتجاهات العامة في النمو الجسمى :

عند سن السادسة يبدأ النمو الجسمى الذى كان يتقدم بخطوات سريعة في التباطؤ . ويبلغ طول الطفل الأمريكى المتوسط ٤٦ بوصة كما يصل وزنه الى حوالى ٤٨ رطلا (136) . ويتزايد طوله خلال سنوات الطفولة المتأخرة بمعدل من ٥ الى ٦ في المائة في السنة ، كما يتزايد وزنه بمعدل يفوق قليلا ١٠ ٪ في السنة وما أن يبلغ الطفل الثانية عشرة من عمره الا ويكون قد بلغ طوله ما يقرب من ٦٠ بوصة ، كما ينحصر وزنه بين ٩٥ ، ١٠٠ رطل .

وحتى سن العاشرة يكون الأولاد في المتوسط أطول قليلا من البنات غير أنه منذ تلك اللحظة وحتى سن الخامسة عشر ، يكون البنات في المتوسط أطول قليلا من الأولاد — كما يستطيع أن يشهد بذلك أى معلم للرقص بالمدرسة (138) . وهذا النمط يشبه بما يحدث في الوزن . فحتى سن الحادية عشرة من العمر يكون الأولاد أثقل قليلا من البنات ، غير أنه بعد ذلك السن تزن البنات أكثر من البنين (138) .

والنسب الجسمية للطفل تشبه الى حد كبير ما يوجد عند الرشد . وتنتج التغيرات الطفيفة التى تحدث في بناء جسم الطفل في تلك الفترة الى حد كبير من استطالة أطرافه (136) .

وتحدث تغيرات أخرى أيضا . فبسبب ترسبات الأملاح المعدنية المختلفة ، وخاصة فوسفات الكالسيوم ، نجد أن عظام الاطفال في سن الثانية عشرة أقوى ولكنها أسهل في الكسر من عظام طفل السادسة . ويفقد الطفل المتوسط في سن السادسة أول أسنانه ، ولكنه ما أن يبلغ الثانية عشرة ، حتى تكون قد نمت معظم أسنانه الثابتة (18) . ويتزايد ضغط الدم ، ويتناقص معدل النيض بتقدم العمر من السادسة الى الثانية عشرة (18) . بل ويحتاج الطفل الى طعام أكثر ويأكل كمية أكبر . ويصاحب

هذا تزايد النسيج العضلي بما يتناسب معه ، وتنمو قوة الطفل . وماتزال الملاحظة التي سقناها من قبل صادقة ، أى أن هناك فروقا بين الجنسين في نسبة الدهن الى النسيج العضلي ، إذ نجد لدى الأولاد كتلة عضلية أكبر مما نجد عند البنات كما نجد لديهن نسبة من الدهن الجسمي أكبر من الأولاد ، ويبلغ الأولاد من القوة في سن ١١ ضعف ما كانوا عليه في سن السادسة ويقوم هذا الحكم على عدد من المقاييس الجسمية (69) . وتتزايد قوة البنات بسرعة خلال هذه الفترة ، على الرغم من بقائهن اضعف من الأولاد في جميع الأعمار .

ويصبح الطفل أيضا أفضل تكاملا وتناسقا ، وعلى هذا يصبح أقدر على القيام بأعمال حركية ويدوية معقدة . ويتفوق الأولاد على وجه العموم على البنات في سرعة الاستجابة (48) . وفي تناسق الحركات الجسمية الكبيرة gross bodily movements (66) .

وعلى الرغم من أن الجوانب المختلفة للنمو (معدل النمو في الأسنان والطول ، والوزن ، وقوة العظام) ترتبط على وجه العموم كل ناحية بالأخرى ، فإن جميع الأطفال لا ينمون بنفس الطريقة أو بنفس المعدلات فبعضهم ينمو بدرجة أكبر نسبيا في الطول والبعض الآخر في الوزن مما يؤدي الى تنوع في الأنماط الجسمية العامة مثل (طويل ونحيف) أو (قصير وممتلئ) .

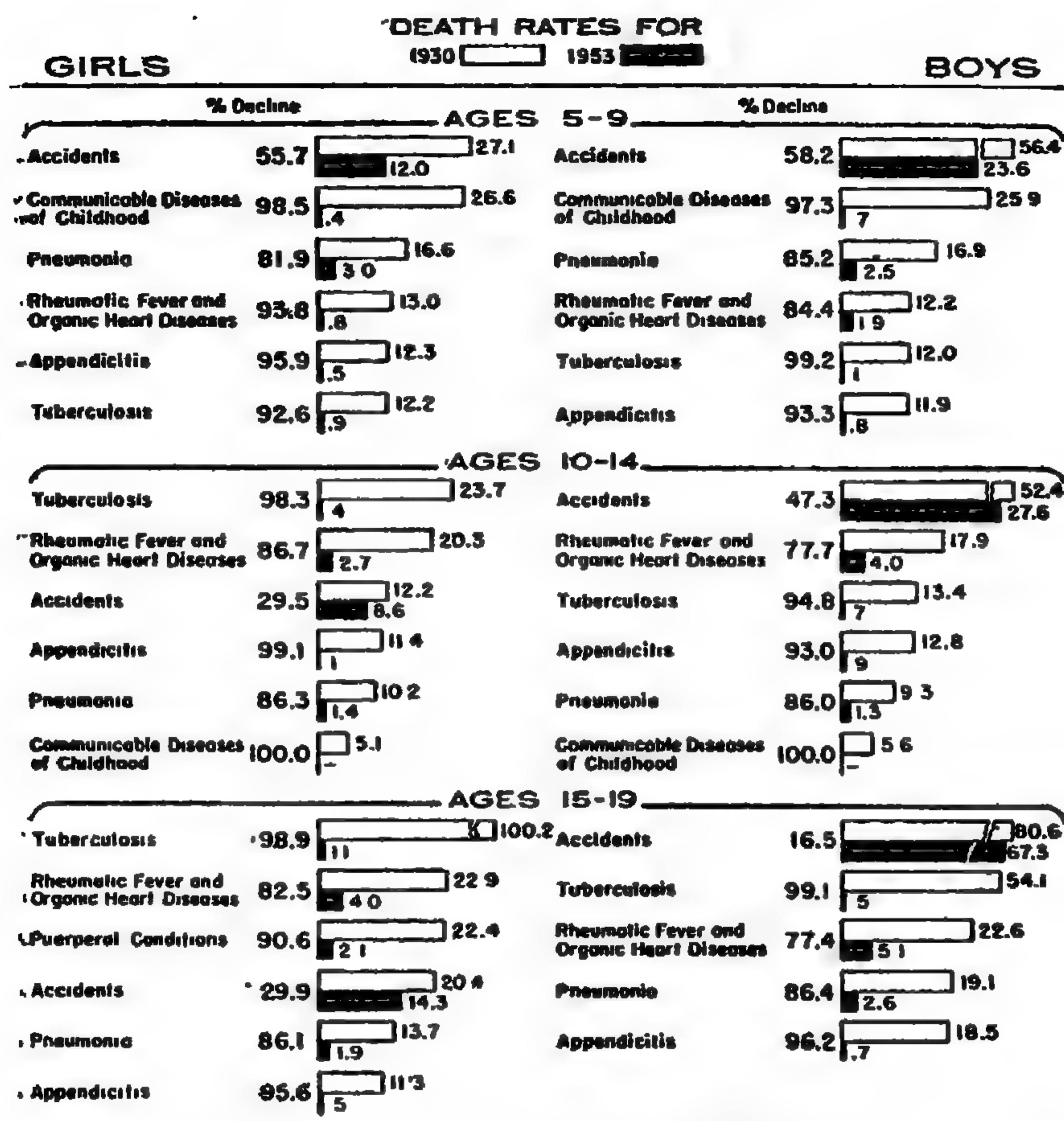
المرض الجسمي والنقص الجسمي :

ان البيانات السابقة عن النمو الجسمي تنطبق فحسب على عينات ممثلة من أطفال المدارس في الولايات المتحدة في الوقت الحاضر ولم تكن هذه الأرقام لتصلح منذ ٢٥ عاما في هذا القطر بل ولن تكون كذلك بالنسبة لأقطار أخرى في الوقت الحاضر وعند مراجعة البيانات الخاصة بأنماط المرض الجسمي والنقص الجسمي بين أطفال المدرسة الأمريكية فإنه ينبغي أن تؤكد ان هذه الإحصائيات تنقصها العمومية فالتغير في الظروف الاقتصادية العامة والعادات الثقافية والتسهيلات الطبية والخدمات الاجتماعية والتطور التعليمي والعلمي وعوامل أخرى كثيرة يؤثر في الحالة الصحية للمجتمع ككل .

معدلات الوفيات :

يدل الشكل (٤١) على الانخفاض الكبير في معدل الوفيات للأطفال في السنوات الحديثة ويرجع هذا بدرجة كبيرة الى التقدم الطبي في معالجة الأمراض المعدية ففي المدى العمري ٥ الى ٩ سنوات انخفضت الوفيات

الناجمة عن الإصابة بالتدرن الرئوي والأمراض المعدية ومن النيمونيا والتهاب الزائدة الدودية ٩٠ ٪ في ٢٥ سنة فقط وتعتبر الحوادث الآن السبب الرئيسي للوفيات بين الأطفال في هذا السن (138).



شكل رقم ٢٥ - بين معدل الوفيات في كل ١٠٠٠ من الأولاد والبنات في سن المدرسة ، الناتج عن الاسباب المختلفة في عام ١٩٢٠ و ١٩٥٣.

مدى انتشار المشكلات الصحية :

على الرغم من أن معدل الوفاة قد نقص بدرجة ملحوظة ، إلا أن مرض الأطفال والعيوب الجسمية كحالات القلب والسكر والكساح والحساسية لا تزال منتشرة تماما ففي دراسة حديثة لأطفال المدرسة الابتدائية في سبع مدن بكاليفورنيا ظهر أن التغيب عن المدرسة يرجع أساسا الى :

- ١ - أمراض تنفسية بما فيها البرد (٤٦ ٪) .
- ٢ - أمراض يشيع انتشارها كالحصبة والجدرى والحمى القرمزية (١٣ ٪) .
- ٣ - الاضطرابات الهضمية (٦ ٪) .
- ٤ - أسباب طبية مختلفة وكثيرة شتى (٢٢ ٪) .

وهذه الأرقام تقابل على نحو واضح ومختلف جملة التغييب لغير الأسباب الطبية الذي يبلغ ١٣ ٪ فحسب (61).

ويوجد بالإضافة الى ذلك كثير من الأطفال ينتظمون في الدراسة ولكنهم مع ذلك يقاسون من عيون جسمية متنوعة فمثلا بينت دراسات حديثة ان حوالي ١٥ ٪ من أطفال المدرسة يقاسون من نقص في البصر (٢٠ ٪ أو أسوأ من ذلك) ، بينما يوجد ما يزيد قليلا عن أربعة في المائة لديهم ضعف في السمع (138).

وهناك حالات أخرى شائعة بين أطفال المدرسة كسوء التغذية وتسوس الأسنان بل أن من العجيب أن نجد هذه منتشرة بنفس الدرجة بين الجماعات ذات الدخل المرتفع مثلها مثل الجماعات ذات الدخل المنخفض (138). وبالإضافة الى ذلك يقاسى كثير من الأطفال من أمراض مزمنة متنوعة ومن عيوب كحالات القلب والسكر والكساح والحساسية.

العيب الجسمي والشخصية :

واضح أن حالة الطفل الجسمية يمكن أن تؤثر في توافقه الانفعالي والاجتماعي فالمرض المزمن قد يعنى أن الطفل يتعب بسهولة أو كثيرا . ما يستتار ونتيجة لذلك يجد صعوبة في العلاقات الاجتماعية وفي العمل المدرسي . وكساح الطفل أو ضعف قلبه قد يؤدي الى إفراط أو مبالغة في العناية به من قبل الكبار في بيئته ، بينما قد ينبذه الأطفال الآخرون باعتباره مختلفا عنهم . فالأطفال الأكبر قد يقبلون كقادة بسهولة أكبر ممن يصغرونهم . وقد يحصل الأطفال ذوو العيوب البصرية أو السمعية على درجات مدرسية أقل ، وقد ينظر الى الأطفال الأصحاء على أنهم أكثر ذكاء من زملائهم المرضى .

ولقد فحص عدد من الباحثين العلاقة بين العيب الجسمي ونمو الشخصية . وعلى الرغم من وجود عدد قليل من الدراسات المنظمة للأطفال الذين يرون رؤية جزئية ، إلا أن البيانات المتوافرة تبين :

أن المنظر غير السار للنظارات السمكية وعجز الطفل عن المشاركة في كثير من الألعاب يؤدي إلى ابتعاد مثل هؤلاء الأطفال عن غيرهم . وهناك احتمال هو أنه ينتج عن محاولة الرؤية مع نقص في البصر توتر عصبى زائد . وقد يشعر كثير من الأطفال بمشاعر النقص وعدم الكفاية لأنهم عاجزون عن ملاحقة الأطفال ذوي البصر الجيد ولقد اتضح أن الأطفال المعوقين بصريا أكثر دماثة وأقل نشاطا وأقل مباداة إذا قورنوا بالأطفال ذوي البصر السليم في نفس عمرهم (89, 18) .

وبعد مراجعة الكتابات النفسية التي تناولت فقدان السمع انتهى بركنريدج وفنست Breckenridge & Vincent إلى أنه كثيرا ما يساء فهم الطفل الأصم أو الثقيل السمع . فقد يعتبر طفلا ذا قدرة عقلية منخفضة وقد يتعرض للإهمال ويصبح منطويا ولأنه لا ينتبه فقد يعتبر غير مبال عنيد ومهمل وغير مؤدب . والصفات التي تشيع نسبتها للأصم من قبل المعلمين الذين يقومون بالتدريس له أنه كسول عقليا ، غير منتبه ، وشكاك وسوداوى غير صادق (125) وطبيعة صمم الطفل قد تؤدي في بعض الحالات إلى جعل الراشدين ناقدين له نقدا غير مناسب . وقد يسمع الطفل في بعض الأحيان على نحو أفضل مما يسمع في أحيان أخرى . وبعض الأصوات قد تكون أكثر تميزا ووضوحا من أصوات أخرى . ومن السهل بالنسبة لأي شخص باستثناء الملاحظ المدقق والواسع الاطلاع أن يرجع هذا التغير والتفاوت في استجابة الطفل إلى عيوب في خلقه . ويمكن أن يساء فهم الأطفال الصم لأنهم قد يسيئون تفسير المواقف . ولما كانوا يخفقون في سماع جميع الحقائق فإن استنتاجاتهم وبالتالي سلوكهم قد يبدو غريبا بالنسبة لأولئك الذين يستطيعون السمع وقيمون حكمهم على جميع الحقائق . وكثيرا ما يعتبر مثل هؤلاء الأطفال « أغبياء » أو « شواذ » (90, 18) .

ولقد ركز عدد من الباحثين اهتمامهم على نتائج المرض المزمن ، والكساح . ففي إحدى الدراسات مثلا ، قورن بين الأطفال المرضى بالسكر والأطفال غير المرضى به . (13) وفي الوقت الذي ظهر فيه أن مرضى السكر لا يبدون أسوأ في توافقهم من الآخرين إلا أنهم : كانوا إذا قورنوا بغيرهم مدققين ، ويعنون بالتفاصيل ، وجادين وحساسين . وقد عزى هذا مع اقترانه بالدرجات المدرسية العالية إلى التدريب على عادات معينة أجبر عليها الطفل المريض بالسكر نتيجة للنظام الصارم الذي يلزم

للمرض. ولقد بينت التقارير المدرسية شيوع سمات مرغوب فيها بينهم ، وحالات قليلة من الشعور بالنقص ومحاولة الاستحواذ على الاهتمام . وقرر الآباء أن شخصيات أطفالهم قد تغيرت قليلا منذ دراسة المرض ، وكانت الصفتان الوحيدتان اللتان طرات عليهما زيادة ملحوظة هما القابلية للاستثارة والتهيج . ووجد بعض الدليل على أن هؤلاء الأطفال قد أصبحوا أكثر حرصا وعنادا .

وعلى أية حال ، فإن تغيرات مثل هذه متوقعة في الأطفال الذين يقاسون من أى مرض مزمن (18) .

وتتفق معظم الدراسات التى تناول المرض المزمن والعبوب والكساح على أن هذه الظروف نفسها ليس لها تأثيرات ثابتة على سلوك الأطفال . والأطفال المصابون بالكساح وحدهم كمجموعة أسوأ قليلا في توافقهم عن زملائهم غير المصابين بهذا النقص . (74) وإذا عومل الطفل المعاق باشفاق ولكن على نحو واقعى من قبل والديه ومدرسيه وزملائه ، فإن توافقه . يحتمل ألا يتأثر تأثيرا كبيرا . غير أنه على أية حال قد يكون للسلوك الأبوى غير المتسق النابذ ، والمبالغ فى الحماية تأثير عكسى مما يؤدي الى سوء التوافق ومشكلات فى الشخصية (2, 46) ويشير سبوك Spock الى حالة طفل ولد بابهام وأصبح واحدة فى يده اليسرى .

كان الطفل فى السنة الثانية والنصف من عمره سعيدا ويستطيع أن يقوم باليد اليسرى بكل شئ تقريبا يقوم به باليد اليمنى . وكانت أخته البالغة من العمر ست سنوات مغرمة به وفخورة ، ترغب فى اصطحابه معها فى كل مكان تذهب اليه . ولم يبد على الأخت أنها قلقة بصدد يد أخيها . غير أن الأم ، على أية حال ، كانت حساسة جدا بصدد الأصابع المفقودة . وكانت تنقبض كلما التفت طفل غريب الى منظر يده وحملق اليها . وقد اعتقدت أنه من العدل بالنسبة للطفل أن تبقى به بالبيت حتى لا يتعرض لحبه الاستطلاع من قبل الآخرين والملاحظاتهم ، وكانت تبدى له الأعداء كلما رغب فى أن يعضى معها الى السوق لشراء ما يحتاجه البيت . (123, 468)

وبهذه الطريقة ، أصبح الطفل الذى لم يكن شاعرا بذاته وحسانا بالنسبة لهذا العيب فى البداية ، أصبح كذلك بسبب اتجاه أمه نحوه .

وإذا كان الوالدان منذ البداية غير سعيدين وخجلين من منظر الطفل ، متمنين دائما لو كان مختلفا عما هو عليه ، وميالين فى حمايته ، مبعدين إياه عن الاختلاط بالآخرين ، فإنه معرض الآن يكبر بحيث ينشغل بنفسه

وينطوى عليها ولا يرضى بها . ويشعر أنه شاذ غريب . أما إذا قبلوا علامة الميلاد المشوهة أو الأذن المعيبة باعتبارها غير ذات أهمية كبيرة ، وتصرفوا كما لو كانوا يعتبرونه طفلا سويا ، تاركين إياه لينذهب إلى الأماكن التي يذهب إليها غيره ، دون قلق أو خوف من نظرات الآخرين نحوه ، أو تعليقات الهامسين عليه فإن الطفل يعتقد أنه عادى ولا يفكر إلا قليلا في غرابته (123, 469)

الجسم والشخصية ٢

يعانى قلة من الأطفال من المرض المزمن ، أو الكساح أو من عيوب جسمية خطيرة . غير أن المرء قد يتساءل عما إذا كانت ثمة علاقة بين النمط الجسمى العام للطفل وخصائص شخصيته .

ولقد أثار هذا السؤال اهتمام الإنسان القديم والإنسان الحديث على السواء لفترات طويلة من الزمان وما يزال يثير اهتمامه . كتب أرسطو مقالا ضافيا عن العلاقة بين خصائص الجسم والمزاج . وحاول كثير من العلماء عبر القرون أن يتوصلوا إلى طرق موضوعية لتصنيف الناس إلى أنماط جسمية . وكانت أكثر فئات التصنيف شيوعا هي : القصير الممتلئ الجسم (ويطلق عليه أحيانا اندومرف) ، والطويل النحيف الجسم (الأكتومرف) ، وذو العضلات المتناسق في بنيته الجسمية (الميزومرف) . وهناك ، بطبيعة الحال بعض أفراد لا يتواءمون ولا يندرجون في أى من هذه الفئات . ومتى ما انتهينا إلى تصنيف الناس إلى أنماط جسمية ، فيجدر بنا أن نسأل : هل هناك ارتباط بين كل نمط جسمى ومجموعة متسقة من ضروب السلوك أو من خصائص الشخصية . وقد أجريت معظم الأبحاث التى تناولت هذه المشكلة على عينات من الراشدين ، وما زالت نتائجها غير قاطعة . غير أن الدراسة التى قام بها سانفورد وزملاؤه (117) تزودنا ببعض البيانات الهامة عن هذه النقطة . وقد تناولوا بالدراسة أطفال ثمان وأربعين مدرسة خاصة ، ولا يمكن كما يرى الباحثون أن تعتبر هذه العينة ممثلة لجميع الأطفال ، ومن ثم فإنه ينبغى اعتبار النتائج تقريبية ومرجحة ، وليست نهائية ولا قاطعة .

وأمكن على أساس اختبارات مختلفة للشخصية طبقت على هذه العينة من الأطفال ، وتقديرات المدرسين لهم ، ومقايلات معهم ، وتقارير مدرسية عنهم ، التوصل إلى فصل عدة زميلات من خصائص الشخصية أو أنماط عامة شاملة (الزميلة) هي مجموعة من الخصائص التى يرتبط بعضها ببعض) ولقد حاول الباحثون أن يربطوا كلا من هذه الأنماط بالخصائص النفسية وخصائص بنية الشخصية . ونعرض فيما يلي ملخصا مركزا لنتائج هذه الدراسة .

يطلق على أحد الأنماط السلوكية ، الشخصية الواضحة التحديد structured personality وتضم الخصائص التالية : النظام ، والاكتفاء الذاتي والهدوء ، والكرامة ، وتحقيق الاشباع من عالم الأفكار والمشاعر ، والتعاون ، والضمير الحي أو القوى . وكانت هذه الصورة من صور الشخصية تميز الأطفال ذوى القامات الطويلة والنحيفة أكثر مما تميز الأطفال القصار العراض .

أما الأطفال الذين يظهرون النمطين الثانى والثالث ، أى الطفل النشط active والطفل الخامل inactive فيختلفان اختلافا كبيرا الواحد منهما عن الآخر فى التكوين السيكولوجى والفسولوجى على السواء . ويتميز أطفال النمط الثانى كمجموعة بالتعبير الحى عن الذات ، وبالميل الى اللعب ، وبالاكثار من الحديث ، والانتاجية والابتكار والتناسق الجسمى الجيد ، كما يتسم بقوة أكبر ونشاط أشد . أما الأطفال الخاملون فكانوا على العكس من ذلك سلبيين ، كسالى ، ضعيفى التأزر الحركى .، غير أن النشاط فى ذاته أو عدم النشاط لم يرتبط بأى نمط معين من أنماط التكوين الجسمى .

وكانت السلبية والاعتماد على الآخرين والخوف خصائص أساسية للطفل الوجيل timid child وهى الزملة الرابعة . ويغلب أن يكون هؤلاء الأطفال من الناحية الجسمية قصار القامة ، رديئى التغذية ضعيفى التناسق الحركى ، ضعافا نسبيا ، وغير مبالين (117, 554) وهم أكثر تعرضا للمرض ، وتغيبا عن المدرسة من الأطفال الآخرين .

أما الكائن الاجتماعى The social being وهو الطفل الذى يظهر الزملة الشخصية الخامسة ، فيكون علاقات نشطة مع الآخرين ، ويميل الى التودد اليهم واللعب معهم ، ويدخل السرور عليهم ويخضع لهم . ولقد كان على وجه العموم زميلا طيبا ، واثقا من نفسه ، ولكنه منطلق ، وقادر على التعبير عن نفسه بطرق متنوعة . ولقد كان مثل هذا الطفل من الناحية الجسمية فى أغلب الأحوال قصيرا ممتلئا وحسن التناسق .

ولما كانت العينة التى وضعت موضع الدراسة صغيرة ومنتقاة للغاية ، فانه لا ينبغى اعتبار العلاقات التى لوحظت بين الخصائص الجسمية والخصائص النفسية قاطعة ونهائية . وعلى الرغم من ذلك فان من المثير للاهتمام ان نلاحظ ان عددا من هذه النتائج يتسق مع نتائج الدراسات التى أجريت عن العلاقة بين التكوين الجسمى والخصائص النفسية للمراهقين والراشدين الشبان . (24, 47, 121) .

وتتسق هذه البيانات على وجه الخصوص وإلى حد ما مع دراسة لخمسمائة من الجانحين وخمسمائة من غير الجانحين تمت المزاوجة بينهما على أساس الذكاء والطبقة الاجتماعية (47). ولقد وجد أن ذوى البنية الجسمية الميزومورفية (جسم عضلى حسن البنية) من الجانحين يبلغ ثلاثة أضعاف ذوى البنية الجسمية الميزومورفية من غير الجانحين (٢٣ر٢ ٪ مقابل ٧ر١ ٪). ومن ناحية أخرى وجد أن ذوى البنية الاكتومورفية من الجماعة غير الجانحة يبلغ عشرة أمثال ذوى البنية الاكتومورفية (أى طويل نحيف) من الجماعة الجانحة (١٤ر٥ ٪ مقابل ١ر٨ ٪) (47). ومن المثير للاهتمام أن نلاحظ أن سانفورد وزملاءه وجدوا في الدراسة التى عرضنا لها أن الأطفال المفكرين وذوى الضمائر المستقيمة (الشخصية الواضحة التحديد) يقلب أن يكونوا اکتومورفيين. فى التكوين الجسمى بينما الكائن الاجتماعى المنطلق نسبيا يقلب عليه أن يكون ميزومورفيا فى بنية الجسم.

ومن الممكن أن نستخلص عدة أنواع من النتائج من هذا النمط من الدراسات. فمثلا قد نستنتج أن العوامل التكوينية تحدد كلا من الخصائص الجسمية للطفل وخصائص شخصيته. غير أن من المحتمل بنفس الطريقة، أن يواجه الأطفال ذور البنيات الجسمية المختلفة مواقف تعلم متباينة، ويتعرضون لعوامل مختلفة من آباءهم وأترابهم. وقد تؤثر خصائص الفرد الجسمية فى سلوكه وشخصيته وذلك لأنها غيرت ظروف التعلم (24, 450). فمثلا، من غير المحتمل أن يحقق الصبى النحيف غير العضلى الضعيف فى تآزره الحركى نجاحا فى الأعمال الجسمية، أو فى الألعاب الرياضية، وهى نشاطات ذات قيمة كبيرة عند الأولاد فى سن المدرسة. وقد يترتب على ذلك انخفاض شهرته الاجتماعية عند زملائه، ويحتمل أن يتعلم الابتعاد عنهم والانسحاب من بينهم. وقد يبدو بمضى الوقت هيبا ومنظويا. أما الولد القوى ذو العضلات النامية فمن المحتمل جدا أن يكون مقبولا عند زملائه، منمجا فى الألعاب الجماعية وأن يكتسب أنواع السلوك العدوانية الانبساطية التى تميز الأولاد فى سن المدرسة. وبما أن معظم الأعمال الجانحة بين الأولاد تحدث فى « شل » فإن أولئك الذين ينضمون إلى جماعة الأتراب، يزداد احتمال انغماسهم فى الجناح أكثر من الذين ينسحبون ويتعزلون عن أترابهم. وإن اقتراف الجناح هو بطبيعة الحال وظيفة لعوامل كثيرة جدا ومن بينها الطيقة الاجتماعية والذكاء وما شابه ذلك. وبناء على ذلك فليس هناك علاقة تطابق واحد إلى واحد بين خصائص الجسم والجناح. غير أنه من الممكن أن يميل الطفل ذو البنية الجسمية المعينة إلى ممارسة

فئات معينة من السلوك ويتوقف هذا على الطبقة الاجتماعية التي ينتمى إليها والبيئة الأسرية التي ربي فيها .

وهذه الأمثلة افتراضية ولكنها توضح كيف يمكن للخصائص الجسمية للطفل أن تحدد ظروف التعلم وبالتالي تؤثر في نمو شخصيته .

التوحد مع الدور الجنسي وعلاقته بنمو الشخصية

وكما لاحظنا من قبل يتوحد الطفل في السنوات السابقة على التحاقه بالمدرسة أساسا مع والديه . ويرى الطفل المتوسط في سن الخامسة والديه من القوة والكفاية والبطولة المثالية ما يجعلهما صالحين كمناذج يحتذى بها . ولكن الأطفال في سن المدرسة يبدأون في اتخاذ شخصيات من خارج نطاق الأسرة مثلا أعلى لهم . شخصيات أكثر شهرة وسحرا .

وعندما طلب من أطفال يتراوح سنهم بين الثامنة والثامنة عشرة ، أن يكتبوا مقالا عن « الشخص الذي أحب أن أكون مثله » ذكر الأطفال دون العاشرة بتكرار كبير أنهم يريدون أن يكونوا مثل آبائهم ، أما الأطفال الأكبر سنا فذكروا بكثرة راشدين حقيقيين أو خياليين مشهورين من خارج نطاق الأسرة (60) وفي دراسة أخرى (142) جارا الأطفال في سن السابعة آبائهم ، أما المراهقون فقد اتخذوا أشخاصا من خارج مجال أسرهم كمثال أعلى بكثرة . وهناك ميل لدى البنات الى اختيار مثلهن الأعلى من بين أناس يعرفنهم ، بينما احترام الأولاد أشخاصا لهم مكانة مرموقة في المجتمع .

وتتغير نظرة أطفال العاشرة الى العالم بسرعة ، اذ يظهر لهم أبطال جدد في الصحف والتلفزيون والأفلام والكتب المضحكة والمجلات . ويبدو هؤلاء الأبطال أقوى من أمه العجوز وأبيه الشيخ وأكثر جرأة ودهاء وأكثر جاذبية وقد يكون لنجم السينما أو لبطل كرة القدم أو لقائد الطائرة أو لضيفتها أو للعالم أو لخبير الصواريخ أو للأستاذ أو الطبيب أو للممرضة جاذبية شديدة بالنسبة للطفل الذي قد يرى في هؤلاء الأشخاص نماذج يريد تقليدها . ويبدأ خلال محاولته للتوحد مع هؤلاء الأشخاص في تقليد سلوكهم أو على الأقل تقليد تصوره لذلك السلوك . وهكذا نجد ان الولد في سن الثامنة قد يمشي مزهوا كقائد الجيش أو يحاول ان يمزج مركبات كيميائية كالعالم . ويتحدد النموذج الذي يستحوذ عليه بجاذبيته الى حد ما في ضوء مهاراته وشخصيته في ذلك الوقت ، ومقدار ما تحدثه أسرته وأصدقائه من ضغط عليه لكي يتخذ الدور الجنسي المناسب له .

وتتصل الميول الخاصة التي ينميها طفل معين ، كما هو متوقع ، بالأبطال والنماذج التي اختارها ليتوحد معها ، فإذا أعجب بالرياضيين فإنه نزاع لأن يهتم بالألعاب الرياضية التي تحتاج لحركات عنيفة ، وإذا أعجب بالعلماء فمن المحتمل أن يلعب بجهاز كيميائي في البدروم . وإذا اختارت بنت نجمة سينمائية نموذجاً نحتديه ، فإنها نزاعة للاهتمام بملابسها ومظهرها الجسمي .

سمات الشخصية عند الذكر والأنثى :

نتوقع عادة أن يكون الأولاد أقوياء شجعان واثقين من أنفسهم طموحين ، وننوقع على أية حال من البنات أن يكن اجتماعيات مهديات منظمات وأن يخفن مما يهددهن وأن ينسجحن من المواقف الصعبة .

بل إن الكتب التي يقرأها الأطفال تصور البنات والنساء من ناحية ، بأنهن هيايات خائفات غير متنافسات ولا طموحات ، وتصور الذكور من ناحية أخرى بأنهم شجعان وذوو أعمال بطولية (25) .

ونجد هذه القيم الفارقة بين الجنسين عند الآباء والأطفال على السواء . وفي إحدى الدراسات وخلال المقابلة الشخصية لأربعمائة من أمهات أطفال في الصف الخامس الابتدائي ، طلب منهن أن يخترن من بين قائمة تتكون من سبع عشرة سمة ، السمات الثلاث التي يردن توافرها في طفلهن في المقام الأول . ولقد شعرت الأمهات أن الاعتماد على النفس والطموح والدرجات المدرسية أكثر أهمية الأولاد ، وأن آداب السلوك والشهرة بين الأتراب والأنافة أكثر أهمية بالنسبة للبنات (80) . وفضلاً عن ذلك ، فإن الأمهات من الطبقة المتوسطة كن أقل تمييزاً بين القيم المناسبة لكل من الأولاد والبنات إذا قورن بالأمهات من الطبقة العاملة الثلاثي توافرت لديهن معايير مختلفة للجنسين بشكل أوضح . وباختصار ، اهتمت الأمهات من الطبقة العاملة بالسلوك النمطي التقليدي لكل من الجنسين اهتماماً أكبر من الأمهات من الطبقة المتوسطة .

والأطفال في سن المدرسة حساسون جداً لخصائص شخصية الذكر والأنثى ولنشاطات كل منهما وميوله . ولقد أجاب عدد كبير من الأطفال من كاليفورنيا عن « اختبار الشهرة » وهم من الصفوف الأول والثالث والخامس الابتدائي (132, 133) . ويتكون هذا الاختبار من سلسلة من الصور اللفظية word-pictures وطلب من المجيبين عنه أن يقرنوا هذه الأوصاف بأسماء زملاء لهم من تلاميذ الفصل ممن تنطبق عليهم هذه الأوصاف أفضل انطباق . وقد رتب عناصر الاختبار (أو

الصور اللفظية) ، كل عنصرين معا ، يمثل أحدهما الطرف الموجب للبعد الذي يتناولانه ، بينما يمثل الآخر الطرف السالب له . فمثلا نجد الفقرة التالية من الاختبار وقد اتخذت العنوان « محبوب - ليس له أصدقاء كثيرون » وتتكون من العنصرين التاليين من هم الأفراد الذين يحبهم كل واحد ؟ ومن هم الأفراد الذين لا يحبهم أحد ؟ .

ولقد وصف هؤلاء الأطفال البنت النمطية بأنها هادئة .. محبوبة ، مريحة غير محبة للشجار ، رياضية ، سيدة صغيرة ، حسنة المنظر ، لا تحب الظهور أنيقة ، ودودة . أما الولد النمطي فقد اعتبر ، من ناحية أخرى بأنه محب للحركة ، وللشجار ، وللثأمة ، وللظهور ، يميل إلى المخاطرة ، وليس خجولا ، يجيد الألعاب وولد حقيقي (132) .

وتبدو صورة الولد النمطي أو البنت النمطية كما يتصورها ويتمثلها الأطفال حتى في السنوات الأولى من المدرسة الابتدائية ، نسخة مطابقة لتصور الكبار في المجتمع الأمريكي حيث يعتبرون العدوان والنشاط والجرأة صفات مميزة للرجولة ، والدماثة والحياء والمحبة صفات تميز الأنوثة (132, 19) .

بل ان الأطفال الصغار أنفسهم يدركون دور الذكر على انه أكثر عدوانية من دور الأنثى ، وينسبون إلى الذكور صفات مشيرة للخوف أكثر من الإناث . ولقد عرض في إحدى الدراسات على عينة من أطفال السنة الأولى الابتدائية ، والسنة الثانية ، أزواجا من الصور تمثل أحدهما حيوانا مفترسا وتمثل الأخرى حيوانا أليفا (مثلا نمر وحمل) وقد طلب من الطفل في أوقات مختلفة أن يبين « أي الصورتين تشبه الأب بدرجة أكبر ؟ » وأيهما تشبه الأم بدرجة أكبر ؟ » وأيهما تشبهك بدرجة أكبر ؟ » . ولقد اتفق الأولاد البنات على أن صفة « خطر » تمثل الآباء والأولاد . (أعنى دور الذكر) أكثر من تمثيلها للأمهات والبنات (75) .

وفضلا عن ذلك ، فإنه يبدو أن الأطفال يصغون إلى أثر رجل باهتمام أكبر من أصغائهم للمرأة عند حل مشكلة . ولقد أعطى أحد الباحثين إلى مجموعة مكونة من مائة وعشرين طفلا في رياض الأطفال سلسلة من المتاهات . وكلف كل طفل بأن يتتبع الممر من أول المتاهة إلى نهايتها دون أن يعبر أي خطوط بها . وقد أعيد اختبار بعض الأطفال بعد مضي فترة تراوحت بين أسبوع وثلاثة أسابيع على جلسة الاختبار الأولى ، وذلك في الظروف التالية . قسمت المجموعة إلى نصفين لعب كل طفل في النصف الأول مع رجل ، بينما لعب كل طفل في النصف الثاني مع امرأة وذلك لمدة عشر دقائق ، وبعد ذلك راقبه ، أو راقبها وهي تعالج بعض متاهات

أخفق هو (الطفل) في حلها من قبل خلال جلسة الاختبار الأولى . ولقد كانت مشاهدة الطفل للراشد خلال حله للمتاهة مشاهدة دقيقة . واختيرت مجموعة أخرى من الأطفال لم تتح لهم فرصة مشاهدة راشد يحل المتاهات التي أخفقوا في حلها . ولقد اتضح أن الأطفال الذين أتيحت لهم فرصة مشاهدة الراشد تفوقوا في الأداء في المرة الثانية عن أولئك الذين لم تتح لهم فرصة مشاهدته . غير أن الأطفال الذين لاحظوا الرجل تفوقوا في الأداء على أولئك الذين لاحظوا المرأة . وكان من بين التفسيرات التي قدمت لتفسير هذه النتيجة ، أن الأطفال الصغار اعتبروا الرجل أكثر كفاءة من المرأة ، والتفتوا إلى أدائه باهتمام أكبر ، وترتب على ذلك تفوقهم عند محاولة حل هذه المشكلات المتاهية (115) .

ويرى الراشدون من الرجال والنساء ، مثلهم مثل الأولاد والبنات ، أن الذكور أقوى من الإناث وأكثر كفاءة ، وعدوانية وأشد مخاطرة (8) . ولقد بينت دراسة لمحتوى مفهومي « الذكر » و « الأنثى » عند الراشدين أن النساء شعرن عند مقارنتهن بالرجال بأنهن « أضعف ، وأدفا عاطفيا ، وأقل كفاءة ، وأكثر خوفا ، وأقل عدوانية ونضجا » (8) . وتتفق نظرة المرأة لنفسها مع السمات التي تشجع البنت على اكتسابها أنساء الطفولة . وعلى هذا يشترك الأطفال والكبار في تصور مشترك لدور الذكر على أنه قوى ، وعدواني ، ومثير للخوف ، كما يشتركون في تصور دور الأنثى على أنها هادئة وسلبية ، وودودة . فضلا عن ذلك ، كلما ازداد نضج الأولاد والبنات بدأوا يصفون أهمية أكبر وقيمة أعظم على اتجاهات الذكور وخصائصهم عما يصفونه على اتجاهات الإناث وخصائصهن (122) . وتقدر البنات في سن الرابعة عشرة خصائص شخصية الذكر تقديرا مساويا لما نجده عند الأولاد . وانا لنتوقع بناء على ذلك أن يكون مفهوم الذات عند البنت المتوسطة أكثر سلبية من مفهوم الذات عند الولد المتوسط ، وبالتالي سوف تكون أقل شعورا بالأمن منه في تفاعلها الاجتماعي .

التنميط الجنسي وتقبل الأتراب :

يحدد مقدار ما يتخذه الطفل من السمات الملائمة لدوره الجنسي ذكرا أو أنثى درجة قبوله عند أصدقائه أو رفضهم له تحديدا جزئيا . فالولد الذي يخاف بسهولة ، وينسحب أمام العوائق يكثر تعرضه للنبد من أترابه أكثر من البنت التي تظهر نفس السلوك ، لأن المفروض أن يخيف الأولاد غيرهم لا أن يخافوهم . وتهمة « المخنث » كثيرة الحدوث ومؤذية وذات أثر حاسم بين جماعات سن الثامنة من الأولاد ، ولكنها

أقل شيوعا وحدوثا بين البنات لأن الخوف انفعال أكثر تفرعية وملاءمة بالنسبة لهن .

وعلى هذا ، فإن جماعة الأتراب تدعم سلوك الطفل ليسلك كولد حقيقى ، وتدعم سلوك الطفلة لتسلك كبنت حقيقة بينما تعاقب السلوك المخنث والمسترجل . وهكذا نجد أن الاستجابات التى تناسب الجنس تترسخ وتقوى ، ويزداد تمايز الأولاد عن البنات فى نشاطاتهم وميولهم ، واتجاهاتهم بتزايدهم فى العمر . ولقد اقترح تابلر (134) على أساس دراسته لمائتين من أطفال الصف الرابع الابتدائى ، أن معظم ميول الطفل المتوسط تتحدد وفقا لملاءمتها لجنسه ، أى على أساس ملاءمة الميل أو عدم ملاءمته للتعميم الثقافى السائد لنشاط الذكر أو الأنثى فيتجه الأولاد الى الألعاب الرياضية والمهارات الحركية العنيفة والميكانيكا والعلوم ، بينما تنجس البنات الى الاهتمام بالملابس ، والطبخ وتنسيق الزهور ، والموسيقى والفن . فضلا عن ذلك فإن الأطفال يرفضون على نحو قاطع نشاطات الجنس الآخر وأهدافه والميول التى تميزه . فترفض البنات مثلا الألعاب الرياضية كما يرفض الأولاد الطبخ . ويبدو أن ملاءمة النشاط للجنس ذات تأثير هام فى توجيه ميول الطفل ، وأهدافه واختياره المهنى .

وإذا كان من المحتمل أن يرفض الأتراب الأطفال الذين يظهرون سلوكا لا يتفق مع القيم التقليدية لدورهم الجنسى ، فإن من المتوقع أن يغير بعض الأطفال سلوكهم ليسايروا مفاهيم رفاقهم . وثمة بعض الشواهد المدعمة لهذا التنبؤ نستمدها من دراسة للشهرة بين أطفال المدارس (133) . لوحظ فى هذه الدراسة أن الشجار ونقص الهدوء ارتبطا بالشهرة عند البنات ارتباطا سلبا ، وأن تأثيرهما ضئيل فى المكانة الاجتماعية للبنين وشهرتهم . وقد عوقب العدوان وارتفاع الصوت عند البنات بعدم الشهرة ونقص الحب بين الأتراب ، وأصيب عدم ظهورهما بالتقبل من قبلهم . ووجد أن الجراءة وعدم الخوف يرتبطان بالشهرة عند الأولاد (حيث أنيبت هذه المظاهر بالشهرة أو الشعبية) . ويبدو أن التحفظ الاجتماعى والقلق عند البنات يفسر بأنه علامة على خجلهن وقلقهن مما يترتب عليه عدم الاقبال على هؤلاء البنات من الأتراب وحبهن . وباختصار ، أن ادراك أنماط السلوك المناسبة للجنس جزء أساسى من نية اتجاه الطفل ، وتؤثر فى أهدافه وسلوكه ، وقيمه وميوله خلال سنوات الطفولة المتوسطة .

ولقد بينت دراسة « فلز » Fels الطولية ، أن الأطفال الذين التزموا بالنشاطات الذكرية التقليدية (الألعاب الرياضية ، والميكانيكا ، والتنافس)

أو النشاطات الأنثوية التقليدية (تنسيق الأزهار ، والطبخ ، والحياكة والموسيقى) خلال السنوات المبكرة بالمدرسة ، حافظوا على اتجاهاتهم هذه خلال المراهقة والرشد . ولقد كان الميل الى المحافظة على أنماط السلوك التقليدية الملائمة للجنس من أكثر جوانب شخصية الطفل ثباتا .

فروق في التنميط الجنسى : الجنس والعوامل الاجتماعية التطبيقية :

تخلف الطرق المستخدمة في تدريب الأولاد على السلوك المناسب لجنسهم الى حد ما عن الطرق المستخدمة في تدريب البنات . وبالإضافة الى ذلك فان للطبقات الاجتماعية المختلفة نظريات متباينة نحو ما يعتبر سلوكا سليما للذكر أو للأنثى . وقد تخلف هذه الطبقات أيضا بالنسبة للعمر الذى ينبغى أن يدرب فيه الأطفال على الاستجابات المناسبة لجنسهم . ومن ثم فنحن نتوقع أن يؤثر جنس الطفل وخلفيته الاجتماعية وطبقته في معدل اكتسابه الأنماط السلوك التى تناسبه ذكرا كان أم أنثى .

ولقد بحث « رابان » (109) هذه الفروق مستخدما ثلاثمائة من الأطفال تتراوح أعمارهم بين ثلاثين شهرا وثمان سنوات . وكان نصف هؤلاء الأطفال من الطبقة الدنيا - العليا أو من أسر الطبقة العاملة ، يعيشون في بيئات حضرية صناعية ، أما النصف الآخر فمن أسر من الطبقة الوسطى - العليا يعيشون في ضواحي المدن (آباء يقومون بأعمال تنفيذية عليا ، ورجال أعمال ، ومن أصحاب المهن) .

ولقد وضع الباحث أمام الأطفال بطريقة فردية ست عشرة لعبة مشوقة ، ثمانية منها تناسب الأولاد وتقليدية (بندقية ، مسلفة بخارية ، سيارة نقل ، وسيارة سباق ، وسيارة اطفاء الحرائق ، وخلاط أسمنت) والثمانية الأخرى تناسب البنات (كرسي عالى ، وعربة أطفال ، وسرير ، وأطباق للعروسة ، وكيس للنقود ، ودمية طفل ، وحمام صغير) وطلب من كل طفل أن يختار اللعب الستة التى يفضلها من بين اللعب مجتمعة .

ولقد كشفت البيانات على أن الأولاد اظهروا على وجه العموم وعيا أوضح من البنات وفي وقت مبكر بالسلوك (اختيار اللعب) المناسب لجنسهم . ولقد أدركت البنات والأولاد من الطبقة الدنيا أنماط السلوك التى تناسب جنسهم في وقت مبكر عن الأطفال من الطبقة المتوسطة . وعلى هذا فبينما حقق أولاد الطبقة الدنيا مستوى عاليا وثابتا من التوحد الجنسى عندما بلغوا الخامسة من العمر ، لم يصل أولاد الطبقة المتوسطة الى هذا المستوى حتى بلغوا سن السادسة . وفي سن السادسة استطاعت

بنات الطبقة الدنيا أن يخترن الألعاب المناسبة لجنسهن غير أن بنات الطبقة المتوسطة لم يظهرن تقبلا واضحا لدورهن الجنسي حتى بعد سن الثامنة (109).

وسوف نسترجع ما قلناه من أن الأولاد في السنة الخامسة من العمر يتوحدون مع سلوك آبائهم توحدًا أكثر تحديداً ، من توحد البنات مع سلوك أمهاتهن (37) . إذ يبدو أن البنات في هذا السن يتوحدن مع كلا الأبوين على قدم المساواة . وتدل جميع هذه النتائج على أن المعايير السلوكية للأولاد قد تكون أكثر وضوحاً وتحديداً من المعايير السلوكية للبنات . إذ يتوقع من الأولاد في سن السابعة أن يكونوا شجعان ومستقلين ويسمح للبنات في نفس السن أن يكن خائفات وشجاعات ، وأن يكن مقاتلات ومسالمات . كما أن سمات الاسترجال عند بنت السابعة أقل تعرضاً للعقاب من سمات التخنث عند ابن السابعة . ويسمح للبنات الصغيرات أن يمارسن أنواع السلوك الذكورية والأنثوية مما يسهم في كونهن أقل التزاماً بالسلوك الأنثوي التقليدي .

وهناك عدة تفسيرات يمكن أن تفسر تعلم أطفال الطبقة الدنيا للسلوك المناسب لجنسهم في وقت مبكر عن أطفال الطبقة المتوسطة . من المحتمل أن تقوم التقاليد والعرف والمحرمات في أسر الطبقة الدنيا بتحديد السلوك المناسب للجنس في وقت مبكر ، وأن تثبته بقوة كما تعاقب السلوك الذي لا يناسب الجنس بقسوة . وقد تكون أسر الطبقة المتوسطة أكثر تسامحاً في هذا المجال ، ويقل احتمال معاقبتها للسلوك الذكري عند البنات ، وللسلوك الأنثوي عند الأولاد . ومن الممكن أيضاً أن يكون دور الذكر والأنثى أكثر تحديداً في الأسر من الطبقات الدنيا . وأن يقوم الآباء والأمهات بتقديم نماذج قاطعة محددة لأنماط السلوك الملائمة للجنسين ، وبهذا يسرون تقليد هذه الاستجابات . وبالإضافة إلى ذلك قد ينفق الأب من الطبقة المتوسطة قدراً كبيراً من وقته بعيداً عن البيت ويترتب على ذلك أن يكون الابن أكثر بطلاً في تعلمه لاستجابات أبيه وتقليده لها (209).

الاختيار المهني : الجنس وعوامل الطبقة الاجتماعية

يتأثر اختيار الطفل لمهنة من المهن تأثيراً جزئياً بملاءمة تلك المهنة لدوره كذكر أو أنثى . كما تساعد الطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها ، ونمط توحده ، وشخصيته العامة أيضاً في تحديد اختياره للمهنة . وكما بينا من قبل ، تزداد احتمالات اتخاذ طفل الثامنة لأشخاص من خارج نطاق الأسرة كمثال عليها يحثيها . وقد يزودنا الأبطال الذين

يختارهم الأطفال بشواهد وأدلة على مطامحهم ، مما قد يساعدنا على التنبؤ باختياراتهم المهنية النهائية .

وأبطال طفل العاشرة تزوده بمجموعة من الأهداف كما تساعد على تنمية المهارات المناسبة . وقد يختلط الأمر على الطفل الذي لا يتوافر لديه في سن العاشرة مثلا أعلى لذاته أو بطلا يعجب به ، وذلك عند اختياره مهنة ملائمة حينما يصبح مرافقا .

وتوحد الطفل مع شخصيات أسرية ، أو توحيده مع شخصيات أخرى من خارج الأسرة واتخاذها أبطالا معينين قدوة له ، جانسان هامان من جوانب نمو الطفل خلال هذه الفترة . ويحاول كثير من الناس أن يسيروا حياتهم وفق أهداف يحددونها خلال الطفولة ، وعلى الرغم من أن الأطفال قد يختلفون في أنماط الأهداف التي يختارونها ، فمن المهم أن يكون لكل طفل نوع من الاهتمام يتصل بالمستقبل ، وأن يتوافر لديه هدف يتجه نحوه ، بطلا أو بطلة يحاول هو أو تحاول هي أن تكون على شاكلته . وهذا الاهتمام المستقبلي يزود الطفل بدوافع تدفعه إلى تبني سلوك الكبار وإلى تنمية مهاراتهم واتقانها ، ويزوده بالتالي بمفهوم أوضح عن نفسه ووثقة أكبر بالذات . وعلى هذا ، فالطفل الذي يعجب بعلماء الفيزياء يتوافر لديه الدافع لتعلم أشياء كثيرة عن الفيزياء والكيمياء والرياضيات ، وقد يقرأ كتباً عن هذه الموضوعات ويحاول أن يجري تجاربه الخاصة . وبالمثل فالولد الذي يعجب ببطل من أبطال كرة السلة سوف ينفق الساعات الطويلة يمارس فيها هذه اللعبة في الفناء الخلفي لمنزله .

ونؤثر قيم أسرة الطفل بطبيعة الحال ، وقيم أصدقائه وطبقته الاجتماعية تأثيراً هاماً في نوع البطل الذي يحتذيه . ولقد أظهرت اجابات مجموعة كبيرة من أطفال الصفين الرابع والخامس الابتدائي عن أسئلة أحد الاستخبارات ، أن مهنة الأب وتعليمه مؤثران سميان يمكنان من التنبؤ بمطامح الطفل المهنية (5) . فابناء أصحاب المهن يرغبون في الأعمال المهنية أكثر من أبناء الطبقة العاملة . وظهر أن الاختيارات المهنية للبنات أكثر استقلالا عن وضعهن الطبقي وأكثر تجانساً إذا قورن بالأولاد ، إذ حظيت مهنة الممرضة والمعلمة والسكرتيرة بالاختيارات الأساسية عند البنات من جميع الطبقات . وقد تشعر بنت العاشرة بأن فرص الاختيار المهني المتوافرة لديها ضيقة ، وعلى هذا تؤثر خلفية الأبوين في اختيارها تأثيراً أقل من الولد .

ويتحدد اختيار الطفل للمهنة أو العمل في ضوء ملاءمتها للجنس أو الطبقة الاجتماعية . ويشرد الأولاد في اختيار مهنة الحلاقة « كوافير »

او النمريض ، كما تتردد البنات في أن يصبحن مهندسات أو محاميات .
ويندر أن يرغب أبناء الطبقة الدنيا في اختيار السلك الدبلوماسي عملاً
لهم ، كما ينجنب الأولاد من الطبقة الوسطى العمل كسائق سيارة نقل .
وتترسخ هذه الاتجاهات المرتبطة بالطبقة الاجتماعية وبالجنس في وقت
مبكر من نمو تصور الطفل للعالم (3, 281) .

القدرة على تحديد أهداف بعيدة المدى :

الهدف المهني للطفل الى حد ما وظيفة لتدريب قدرته على تأجيل
اشباع حاجاته المباشرة لتحقيق أهداف أبعد مدى . أى أنه ينبغي أن
يتعلم الطفل انه من الضروري في كثير من الحالات أن يتحمل تأجيل ائابة
مباشرة (أى تأجيل الأشياء) لكي يحصل على ائابة أكبر في المستقبل .
فمثلاً ينبغي عليه أن يؤجل رغبته في مشاهدة التلفزيون أو اللعب بالكرة
لكي يؤدي واجبه المدرسي . ولقد قيل له ، على أية حال ، انه اذا قام
بواجبه المدرسي فسوف يحصل على درجة عالية ، وسيتقبله معلمه
والداه ، وهذا يؤهله للالتحاق بالمدرسة الثانوية ثم بالجامعة .

ان الرغبة في اهمال الاثابة المباشرة في سبيل الحصول على ائابة آجلة
أكبر امر يرتبط بعمر الطفل ، وبطبقة الاجتماعية ، وببيئته الثقافية ،
وببنية أسرته ولقد اتضحت أهمية كل بعد من هذه الأبعاد في سلسلة
من الدراسات التي أجريت على أطفال أمريكيين وأطفال هنود من جزر
الهند الغربية . ففي احداى الدراسات لأجاب ثلاثة وخمسون من
من الأولاد والبنات تراوحت اعمارهم بين السابعة والتاسعة (أطفال
زواج وهنود غربيون من ترينداد) عن استفتاء قصير ثم اخبروا أن
بوسعهم الحصول الآن على قطعة صغيرة من الحلوى ، أو الحصول على
قطعة كبيرة من الحلوى في الأسبوع القادم . وقد فهم الأطفال أن عليهم
أن يختاروا بين هذين البديلين فاختر حوالي ٨٠ ٪ من أطفال السابعة
القطعة الصغيرة بينما فضلها ٢٠ ٪ من أطفال التاسعة .

ولقد كُنت دراسة أخرى عن هذه النتيجة أى عن العلاقة بين
تفضيل ائابة أكبر متأخرة ، وعمر الطفل وذلك بين مجموعة من أطفال
المدرسة الأمريكيين في الصفوف من الأول الى السادس . ولقد
استخدم المجرّب في هذه الدراسة فترات متفاوتة من التأخير بالنسبة
للمجموعات المختلفة (يوماً واحداً ، خمسة أيام ، سبعة أيام ، أربعة عشر
يوماً ، وثمانية وعشرين يوماً) . وعندما كان التأخير ١ ، ٥ ، ٧ أيام
فضل الأطفال الأصغر سناً قطعة الحلوى الأصغر مباشرة ودون تأخير ،
بينما اختار الأطفال الكبار الانتظار من أجل قطعة أكبر من الحلوى .

وعندما كانت مدة التأخير طويلة جدا (٢٨ يوما) فضل معظم الأطفال .
الاثابة المباشرة . فضلا عن ذلك ، فان الأطفال الأكثر ذكاء كانوا أكثر
تقبلا للانتظار في سبيل اثابة أكبر . وهذه النتيجة الهامة تدعم العبارة
السابقة : يتطلب الاداء الفعال في المدرسة مقدرة على استثمار الجهد في
القيام بعمل لتحقيق اثابة في المستقبل وهي تقترح وجود صلة هامة بين
شخصية الطفل - في هذه الحالة قدرته على تحمل الاحباط الناشئ عن
عدم الحصول على الاثابة الآتية - وتوعية ما يبذله من جهد عقلي لحل
المشكلات والقيام بالأعمال المدرسية .

ولقد فضل أطفال زنوج من ترينداد (تراوحت أعمارهم بين ١١ -
١٤ سنة) وذلك في دراسة ناللة ، الاثابة الصغيرة الآتية أو العاجلة على
الاثابة الأكبر الآجلة ، وحكوا قصصا حول سلسلة من الصور تصور
أنماط سلوك الفرد في التحصيل ورغبته في التفوق . وقد اتضح أن
الأطفال الذين فضلوا الاثابة المتأخرة يميلون الى حكاية قصص يحاول
ابطالها اتقان مهارة أو اجادة عمل والتفوق فيه أكثر من الأطفال
الآخرين (96) .

ويبدو أخيرا ، أن تفضيل الاثابة الآجلة على العاجلة يرتبط بعوامل
ثقافية ، كما يرتبط بتكوين أسرة الطفل . ولقد اتضح هذا من دراسة
لجماعات من الأطفال في سن المدرسة (في الثامنة والتاسعة من أعمارهم)
من ترينداد ، وغرنادا (في جزر الهند الغربية) خيروا بين الاثابة الآتية
والصغيرة ، والأؤجلة والكبيرة (97) . وكان الأطفال من ترينداد وهي
ثقافة فرعية بسودها السلوك المندفع ، أميل الى اختيار الاثابة المباشرة ،
أما الأطفال من غرنادا وهي ثقافة قرعية يميل أهلها الى العمل من أجل
اثابة أكبر فكانوا أميل الى اختبار الاثابة المؤجلة . وتدل الملاحظات
الأنثروبولوجية على فرق أساسي في الشخصية بين جماعات الزنوج في
الجزيرتين (ترينداد ، وغرنادا) فأهل ترينداد يميلون الى الاندفاع
والاستمتاع والرضا بالقليل طالما أن في الاستطاعة الحصول عليه . أما
أهل غرنادا فعلى الرغم من أنهم أفقر على وجه العموم ، إلا أنهم أصلب
ارادة ، وقدرة على تأجيل المكاسب المباشرة والاشباغات الآتية في سبيل
اثابة في المستقبل ، وعائد أعظم . ومما يدعم ما لوحظ من فروق في
الشخصية أو الشخصية القومية ، أن مدخرات أهل ترينداد (لتعليم
أطفالهم) أقل من مدخرات أهل غرنادا المتساويين معهم في الفقر ، بل
والأفقر منهم (97) . وعلى هذا ، فان القيم والاتجاهات السائدة في
البيئة الثقافية التي نشأ فيها الطفل تترك أثرها فيه منذ وقت مبكر
من حياته (97) .

وفضلا عن ذلك ، فإن الأطفال الذين عاشوا في بيوت غاب عنها الأب كانوا أكثر ميلا لاختيار الانابة العاجلة وتفضيلها ، اذا قورنوا بأولئك الذين يعيشون في أسرة كاملة أى تشمل الأب والأم معا . وتصدق هذه العلاقة بين الأطفال الفرناديين والترانداديين ممن تراوحت أعمارهم بين الثامنة والتاسعة (97) . وثبت صدقها أيضا في مجموعة من ثلاثة وخمسين طفلا ترنداديا بين السابعة والتاسعة من أعمارهم (94) . ومن المعقول ان نتصور أن تغييب الأب يسهم في نقص الثبات والاستقرار في الأسرة ، ويسر تنمية اتجاه قدرى نحو الحياة - اتجاه يتميز بنقص في الثقة في البيئة ، وبالتالي بعدم الرغبة في العمل بجهد من أجل اثبات آجلة قد لا تجيء . ومن المثير للاهتمام أن نلاحظ أن العلاقة بين غياب الأب واختيار الانابة المباشرة لا توجد عند الأطفال الأكبر سنا (الذين تتراوح أعمارهم بين الحادية عشر والرابعة عشر) ويرجح الباحث أن الطفل عندما يزداد نضجه يلتقى بأشخاص خارج نطاق أسرته المباشرة قد يقللون من شعوره بعدم الثقة في الآخرين . وقد يترتب على ذلك تغيير بعض الأطفال لاتجاههم نحو الاشباع المباشر باعتباره وظيفة ونتيجة لخبرتهم الاجتماعية الموجبة خارج نطاق الأسرة المباشرة (97) .

وترتبط قدرة الطفل على تحمل تأجيل الانابة أيضا بطبقته الاجتماعية . وتتاح للأطفال الأمريكيين من الطبقة الدنيا كما بين دافيز (22, 33) فرصا أقل مما يتاح للأطفال الطبقة المتوسطة ليتعلموا أن التضحية بالأهداف العاجلة في سبيل أهداف أهم وأبعد ، مفيدة ، ويميل الطفل من الطبقة الدنيا أن يتخذ فلسفة مشابهة لما عند أبويه « عصفور في اليد خير من اثنين غلى الشجرة » وحياة الطفل من الطبقة المتوسطة أكثر ثباتا ، وبالتالي أكثر قابلية للتنبؤ بأحداثها ، وهو من الناحية المالية أكثر أمنا ، وكثيرا ما تثاب أهدافه البعيدة المدى ، وتلقى التشجيع .

وهذه الفروق بين قيم الآباء من الطبقتين الدنيا والمتوسطة لها تأثيرها في تنمية الأنا الأعلى . كما أن القدرة على تأخير الاشباع والعمل من أجل أهداف بعيدة أساسية لتحقيق كثير من الأهداف ذات القيمة الاجتماعية . ويميل أطفال الطبقة الوسطى الى السلوك بما يتفق مع الأهداف المثالية البعيدة المدى ، بينما يميل أطفال الطبقة الدنيا الى الاستجابة أساسا لتحقيق الانابات العاجلة المباشرة .

ولقد اتضحت هذه النقطة في دراسة للأهداف (137) التي يفضلها الأطفال من الطبقتين الدنيا والعليا في الصفوف من الرابع الى الثامن . ولقد قرر أطفال الطبقة الدنيا أنهم يفضلون الانابات المادية من تقود

وممتلكات أخرى محسوسة بينما قرر أطفال الطبقة العليا تفضيلهم لأهداف بعيدة المدى كالشهرة والسيطرة على الآخرين (5, 137).

وتستحوذ الاثبات المادية على اهتمام الأطفال من الطبقة الدنيا خلال سنى فبيل المراهقة كما تظهر خلال المراهقة (36, 62). ففى ظل ظروف تجريبية معينة اشتغل طلاب المدرسة الثانوية من الطبقة العاملة بجهد أكبر فى عمل عندما كان الحافز عليه ائابة نقدية اذا قورن بعملهم عندما كان الحافز المقدم غير نقدى ، أما مراهقو الطبقة المتوسطة فقد عملوا بنفس القدر من الاجتهاد فى ظل هذين النوعين من الظروف ، أى الحصول على نقود ، أو عدم الحصول عليها (62).

وكشفت دراسة أخرى لمجموعة من المراهقين (تراوحت أعمارهم بين ١٤ - ١٧ سنة) عن أن المراهقين من الطبقة المتوسطة يعتقدون أن التخطيط للمستقبل جدير بالاهتمام ، بينما شعر أولئك الذين ينتمون للطبقة الدنيا أنه لا يمكن التنبؤ بالحظ ، وأن التخطيط من أجل أهداف بعيدة المدى عمل غير حكيم (129). وفضلا عن ذلك فإن الأطفال الذين حصلوا على درجات مدرسية وحققوا أداء يفوق ما يتوقع منهم على أساس درجاتهم فى اختبارات الذكاء (طلاب متفوقون فى التحصيل) كانوا أميل الى اعتبار التخطيط عملا ذا قيمة أكبر من أولئك الذين أنخفض تحصيلهم عما يتوقع منهم على أساس مستوى ذكائهم . وعلى هذا فإن التلاميذ المتفوقين فى التحصيل من الطبقة المتوسطة كانوا أكثر رفضا عن أقرانهم من الطبقة الدنيا لعبارات مثل « التخطيط يجعل الشخص ناعسا لأنه يندر أن تتحقق خططك على أية حال » ، « وعندما يولد الانسان ، يكون ما سوف يحققه من نجاح مكتوبا فى اللوح بحيث يصبح من الواجب عليه أن يتقبل حظه ولا يحاربه » .

ملخص : تتحدد قيم الأطفال والمراهقين وهواياتهم ، وأهدافهم المستقبلية ، وعاداتهم فى العمل ، ومطامحهم المهنية الى درجة كبيرة ، بجوهرهم الثقافى ، وعضويتهم فى الطبقة الاجتماعية ، وبيئتهم الأسرية ، وبالخصائص المرتبطة تقليديا بجنسهم ذكورا أم اناثا . ويتعلم الطفل على نحو سريع تلك الاتجاهات التى تلائم دوره الجنسى ، وأنماط السلوك التى تتسق معه ، ذلك الدور الذى يمارس تقليديا ، والذى يشجعه أعضاء طبقته الاجتماعية . ومتى استوعب هذه القيم والأنماط السلوكية ، فإن من الصعب عليه أن ينحيا جانبا . وكلما انغrust بشدة فى شخصيته خلال سنى الطفولة المتوسطة ، تناقصت حرته فى تغييرها فيما بعد ، حتى ولو اكتشف أن نشاطات أخرى أفضل ملائمة لمهارته وشخصيته ، وأن قيما أخرى أنسب له .

علاقة الطفل بالآباء

يواجه الطفل في سن المدرسة جماعين جديدين تسهمان في طبيعته اجتماعيا : المعلمين والآباء . وهناك عادة تشابه أكبر بين قيم المعلمين والآباء بالنسبة لأبناء الطبقة المتوسطة أكثر مما يوجد من تشابه بين الآباء والآباء . ويتوقف قول الطفل لقيم جماعة الآباء على مدى حاجته إليها ورغبته في أن تقبله كعضو فيها ؛ بل وعلى توحده مع أبطال هذه الجماعة . وسنعالج تأثير المعلم على الطفل في الفصل التالي ، أما في هذا الفصل فسنعالج دور جماعة الآباء .

وعندما يتفق الآباء والمعلمون في نظرتهم لما هو ملائم وسليم من القيم والأفعال فإن المشكلات التي تنشأ عند الطفل تكون قليلة . غير أن أنواع السلوك التي تشجعها جماعة الآباء كثيرا ما تكون معارضة على نحو مباشر لتلك التي يشيها الآباء والمعلمون . وفي هذه الحالات يشعر الطفل بالصراع وتتوقف طريقة حله لهذا الصراع بدرجة كبيرة على القيمة النسبية لاثابة كل من هاتين الجماعتين ، أصحاب السلطة ، والآباء . فإذا كان تقبل الآباء للطفل أكثر أهمية من تقبل الأبوين ، فإن من المحتمل أن يتخذ الطفل معاييرهم وأنماط سلوكهم .

وتتيح جماعة الآباء أيضا الفرصة للطفل ليتعلم كيف يتفاعل مع زملائه في السن ، وكيف يعالج ما يشعر به من كراهية وما يرغب فيه من سيطرة ، وكيف يتصل بالقائد ، وكيف يقود الآخرين . ولجماعة الآباء أيضا وظيفة علاجية نفسية بالنسبة للطفل ، وذلك لأنها تساعد على معالجة مشكلات اجتماعية . فقد يتعلم الطفل من خلال مناقشاته مع آباءه أن الآخرين يشاركونه مشكلاته ، وصراعاته ، ومشاعره المعقدة ، وقد يعيد هذا إليه ثقته بنفسه . وعندما يكتشف أن الأولاد الآخرين حائقين أيضا على آباءهم غاضبين منهم ، أو مهتمين بالناحية الجنسية ، فإن ذلك يخلصه من التوتر النفسي ومن الشعور بالاثم .

وفي النهاية ، تساعد جماعة الآباء الطفل على تنمية مفهومه لنفسه بالطرق التي يستجيب بها الزملاء نحوه ، والأسس التي يقبلونه أو ينبذونه في ضوءها تزوده بصورة أوضح ، وربما أكثر واقعية عن نواحي قوته ونواحي ضعفه .

ومن الانصاف أن نقول أن مجال الآباء مجال هام لتقدير الذات ففي البيت يوجد نظام هرمي يقوم على أساس السن ، فالأخوة أما أن يكونوا أكبر من الطفل أو أصغر منه . وبناء على ذلك فمن المتوقع أن

يختلفوا من حيث الكفاية والمقدرة . فضلا عن ذلك فان البيت يستمر كمصدر للحب ولاشباع الحاجات الأساسية حتى حين يمضى الطفل الى الملعب والمدرسة . ففي البيت ينبغي عليه أن يكون جديرا بالحب وقد يتطلب هذا أن يكون كفوءا ، ولكن هذا الحب مرهون بدرجة كبيرة بكونه خيرا مطيعا ودودا أكثر من كونه كفوءا . أما في ساحة اللعب فتختلط القيم اذ ينبغي أن يكون جديرا بالاحترام وأن يكتسبه بما يظهره من كفاية ومقدرة فيسيطر على حركاته في سهولة . ويتعرض كثير من الأطفال لعناء شديد عندما ينتقلون من جو البيت المتمركز حول الطفل الى واقع تنافسي حتى في جماعة اللعب التي تظهر الصداقة نحوه . اذ ينبغي عليهم الآن أن يظهروا ما لديهم من مقدرة جسمية وشجاعة ومهارة حركية ومتاعر ودية . وتحدث مقارنة مباشرة بين الطفل في هذا كله وبين الأطفال الآخرين في عمره ويماقب على اخفاقه بالاذلال من قبل الجماعة والسخرية والنبد (143, 144, 145) .

التكامل مع جماعات الأتراب :

عندما يبدأ الطفل في الذهاب الى المدرسة . سرعان ما يكتشف أن كثيرا من اشبهاته تعتمد على انضمامه الى جماعة الأتراب كعضو من أعضائها ، وتختلف الفرص المتاحة للزمانة وللقيام بالأدوار المفضلة - أو حتى للمشاركة في نشاطات اللعب المختلفة - مع درجة قبول الجماعة له . فضلا عن ذلك فان التراجع الفيزيقي عن موقف جماعة الأتراب مستحيل الآن من الناحية العملية . في الماضي كان الطفل يستطيع دائما اذا أخفق في الاستمتاع باللعب مع أترابه أن يجمع بلياته ويعود الى البيت ، ولكن مثل هذا الحل لم يعد متاحا الآن ، فسواء أكان سعيدا أم شقيا ينبغي عليه أن يبقى بالمدرسة .

وبناء على ذلك فليس من العجيب أن نجد معظم الأطفال في سن المدرسة مهتمين اهتماما شديدا بقبول جماعة الأتراب اياهم . وفي نفس الوقت نجدهم أقرب الى الحذر والتردد في محاولتهم المبدئية للدخول كأعضاء في الجماعة . ويحتوى الموقف الاجتماعي الجديد على احتمالات كثيرة تعرضهم للثواب والعقاب . ومع ذلك لا يتوافر لدى الأطفال في معظم الحالات الا معرفة قليلة مسبقة عما يعتبر صحيحا أو خاطئا من الاستجابات في الموقف الجديد ، ومن ثم ينبغي أن يعتمدوا على المحاولة والخطأ بدرجة كبيرة .

وفي محاولة لدراسة عملية الاستيعاب في جماعة الأتراب ، قام فريق من الباحثين (144) بتقديم أربعة أطفال في السادسة والسابعة من

أعمارهم كأفراد لينضموا الى جماعات للعب رسخ تكوينها ، تتألف من ثلاثة أطفال في نفس العمر ، ولم يكن الطفل الجديد يعرف الأطفال الآخرين ، ولم يكن يعرف المجرب أيضا .

وقد وجدوا أن القادمين الجدد بذلوا جهودا حقيقية لكي يصلوا أنفسهم بالجماعة النواة ، ولكي يصبحوا جزءا منها على قدم المساواة مع الأعضاء الآخرين . وواضح أن معظمهم كان قد تعلم من قبل أن نشاطات الجماعة (وانتمائه الى عضويتها) قد تكون مجزية ومثيية جدا ، ومن ثم ظهر شفقتهم باللعب مع الآخرين .

في هذه الجماعات كان على القادم الجديد أن يأخذ دور المبادرة في تفاعله مع الأطفال الآخرين . ولم يحاول الأعضاء القدامى الا نادرا أن يطلبوا مساعدته أو أن يجعلوا من أمره يسرا ، أو أن يحسبوا حسابه في نشاطاتهم . ولقد لوحظ نفس النمط من السلوك مرات كثيرة في حجرة الدراسة حيث تلمس الأطفال الجدد أن يساعدهم المعلم في التعامل مع التلاميذ الآخرين قبل أن يكونوا علاقات اجتماعية مباشرة معهم .

ويتألف الأسلوب المعتاد للاتصال والارتباط بالجماعة من تقليد ملاحظات أكثر أعضائها نشاطا ومحاكاة أفعالهم وإيماءاتهم . ويحدث التقدم نحو التكامل مع الجماعة تدريجيا وعلى نحو مستمر . فقد وجد مثلا أن ٥ ٪ من استجابات القادم الجديد المتوسط خلال لقائه الأول مع الجماعة صنف على أنها « نجاح في المبادرة وفي توجيه نشاطات الجماعة » . وبعد أربع جلسات أخرى بلغ عدد ما قام به من تفاعلات من هذا النوع من الكثرة مثلما يقوم به أعضاء الجماعة النواة ١٠ الى ٢٥ ٪ من تفاعلاتهم (104) .

ولقد عرف الأطفال الذين مكثوا معا فترة طويلة من الزمن كيف يتعاملون بنجاح بعضهم مع بعض ، أي أنهم تعلموا المؤشرات الهامة والاستجابات التي يحتتمل أن يعززها أترابهم . أما الطفل الجديد فإنه لا يعرف السلوك الذي يلقي الاثابة من هؤلاء الأغراب . ومن ثم فإنه كان في موقف أسوأ بكثير من الأعضاء القدامى . وفي ظل هذه الظروف لجأ الطفل الى راشد طالبا المساعدة ، ربما لأن الآباء والمعلمين كانوا يساعدونه في مثل هذه المواقف سابقا . وباختصار يحتتمل أنه قام بتعميم الاستجابات التي كانت تثاب سابقا ، والخاصة بالالتجاء الى الراشدين طلبا للمساعدة . وعندما استحال هذا ، وحيث لم تتوافر تعليمات معينة، كانت أفضل تكتيكات الطفل أن يلاحظ أنماط سلوك الأطفال الناجحين في الجماعة وأن يقلدهم .

نوع جماعات الأطفال :

تختلف طبيعة جماعات الأطفال الى حد ما باختلاف العمر . فخلال السنوات المبكرة من مرحلة الطفولة المتوسطة تشيع الجماعات غير النظامية التي يكونها الأطفال بأنفسهم . ويميل الطفل في سن المدرسة الى الإشارة في حديثه الى « الشلة » . و « للشلة » عدة قواعد شكلية ، تراعيها في حكم ذاتها ، وهناك تغير سريع وتبدل في العضوية . وتلعب المصادفات دورا كبيرا في تحديد العضوية في الجماعة . وتلعب عوامل مثل الطبقة الاجتماعية والميل الخاص والمظهر الجسمي دورا اقل في تحديد هذه العضوية مما سيكون لها في المستقبل ..

وفيما بعد ، على أية حال ، اى بين سن العاشرة والرابعة عشرة ، تتجه جماعات الأطفال لكي تصبح أكثر تحديدا في بنيتها ووضوحا في تكوينها . وتظهر جوانب لتنظيمها الرسمي ، كمتطلبات العضوية ، ومراسيم تفصيلية لتنظيم الاجتماعات وتسييرها . وعلى الرغم من هذا ، فقد يتغير أعضاء الجماعة بكثرة ، وقد لا يستمر بقاء الجماعة نفسها فترة طويلة . وتصبح التنظيمات الرسمية Formal organizations في هذا الوقت كجماعات الكشافة للأولاد ، والبنات ، أكثر أهمية . وخاصة بالنسبة للأطفال من الطبقة الوسطى ..

التغيرات في العلاقات بين الأتراب :

يختلف اللعب الجماعي للأطفال في المرحلة من السابعة الى الحادية عشرة من العمر عن لعب الأطفال في المرحلة من الخامسة الى السادسة في نواح هامة . ففي الفترة المبكرة قد يلعب الولد مع الأولاد أو البنات أو قد يتشاجر معهم أو معهم . وقد تكون ألعابهم انثوية (لعبة البيت مثلا) أو ذكورية (لعب الكرة أو البناء) ، غير أن الأطفال على أية حال يبدأون في سن السابعة أو الثامنة في الارتباط مع أتراب من نفس جنسهم أساسا واصطحابهم . ويلحق الأولاد البنات ويفيظونهن ، بدلا من اللعب معهم . يبحث الولد عن أولاد آخرين ، ويحتمل أن يشعر بالخجل اذا وجد نفسه بمفرده مع مجموعة من البنات . وهناك عادة قدر ملحوظ من القلق يرتبط بصحبة البنات أو بالكشف عن أى ميل نحوهن وذلك في الفترة من التاسعة الى الحادية عشرة من العمر ..

العوامل التي تؤثر في تقبل الأتراب للطفل وفي مكانته بينهم .

واضح من مناقشتنا حتى هذه النقطة أن جماعة الأتراب تلعب دورا هاما خلال الطفولة المتوسطة ، فهي تزود الطفل بأشباع عاجلة .

ومباشرة ، بل وتقوى تكامله مع العالم الاجتماعى الأرحب . وتستطيع هذه الجماعة أن تساعد في تدريبه بحيث يصبح فردا أكثر كفاية وأوسع معرفة ، بل وتجعله آمنا في التوحد مع دوره الجنسى ، وحائزا للميول والاتجاهات النفسية والمهارات التى تتوقع من جنسه ذكرا كان أم أنثى . وبالإضافة الى ذلك ، فان علاقاته بأترابه تعلمه التعاون في العمل لتحقيق أهداف تعود عليه وعلى أترابه بالخير .

وعندما ننظر الى مجال هذه الوظائف ، فاننا نستطيع تقدير المزايا التى تعود على الطفل الذى يقبله أترابه ، والعقوبات التى يتعرض لها عندما يرفضونه . وعلى هذا فمن المهم أن نفهم كلا من العوامل التى تيسر تقبل جماعة الأتراب للطفل ، والتى تقوى هذا التقبل ، والعوامل التى تعرقله وتعوقه . أى ما هى العوامل التى تجعل الجماعة تحب الطفل . أو تنجبه أو تعامله بغير اكتراث ؟ وعلى أى أساس تتكون الصداقة بين الأطفال ؟ وما هى المتغيرات المرتبطة بالقيادة ؟ وما هى النتائج المترتبة على احتلال الفرد لمكانة اجتماعية عالية في الجماعة أو احتلاله لمكانة منخفضة فيها ؟

المكانة الاجتماعية بين الأتراب :

لقد استخدم الباحثون في دراسات المكانة الاجتماعية للأطفال أساليب مختلفة للقياس . في الطريقة السوسيومترية ، يطلب من الأطفال أن يكتبوا أسماء من يفضلونهم من الزملاء وأسماء من يرفضونهم وذلك بالنسبة لمحكات محددة . فمثلا قد يطلب من كل طفل في كشك من أكشاك المعسكر أن يكتب أسماء ثلاثة أطفال يرغب في أن يتخذهم زملاء في الفريق ، أو رفاقا في السباحة ، أو جيرانا في المسكن . وعلى أساس هذه البيانات يرسم رسم بياني يوضح جميع اختيارات الأطفال ويعرف بالسوسيوغرام . وهذا الرسم يبين المكانة الاجتماعية النسبية لكل طفل ، من أحب الأطفال (وهو الذى يحظى بأكثر عدد من الاختيارات) الى المنعزلين اجتماعيا (وهم الذين لم يختارهم أحد من زملائهم) .

واستخدم يوني (13, 14, 15) هذا الأسلوب ليميز بين الأطفال الناجحين وغير الناجحين في الصف الرابع الابتدائي في ثلاث مدارس وذلك على أساس استجابات زملائهم في حجرة الدراسة لمجموعة من الأسئلة السوسيومترية (من من الأطفال تحب أن يكون معك في اللجنة ؟) وعلى أساسها يحسب لكل طفل درجة مركبة للتقبل الاجتماعى .

وقام الزملاء والمدرسون بتقدير عشرين طفلا هم أكثر الأطفال شعبية

وشهرة (أعلى الأطفال من حيث التقبل الاجتماعي) وبتقدير عشرين طفلا آخرين هم أقل الأطفال شعبية وشهرة ، وكان ذلك التقدير في عشرين متغيرا من متغيرات الشخصية . ولقد حصل الأطفال الأكثر شعبية وشهرة على درجات عالية في العدوانية الاجتماعية ، وفي الخصائص الانبساطية ، وأظهروا ، بصفة عامة زميلتين (مجموعة من الخصائص ترتبط معا) من زميلات الشخصية . تتكون الأولى من خصائص قوية إيجابية عدوانية كالقيادة ، والحماس ، والمشاركة الإيجابية في اللقاء الاناشيد . والزملة الثانية وكانت أقل تحديدا ووضوحا من الأولى ، اشتملت على الميل المتفائل ، والاتجاهات الودية (أنيق ، حسن المنظر ، كثير الضحك ، سعيد وودود) (13, 14) . ولقد أظهرت الخصائص المرتبطة بالشعبية والشهرة شبها كبيرا على وجه العموم بالخصائص التي ترتبت على التفاعلات المشبعة والمرضية المبكرة في مجال الأسرة ونتجت عنها ..

ولقد بحثت متغيرات الشخصية المرتبطة بالشهرة وذلك بتحليل استجابات عدد كبير من أولاد وبنات الصف الأول والثالث والخامس الابتدائي « لاختبار الشهرة » (133) في هذا الاختبار يكتب الفرد أسماء زملائه في الصف الذين تنطبق عليهم الصفات الآتية : « لهم أصدقاء كثيرون » « ذوو روح رياضية » « حسنو المظهر » .. الخ ثم يحسب معامل الارتباط بين درجات الشهرة (عدد الأصوات التي يحصل عليها الطفل في « له أصدقاء كثيرون » مطروحا منه أصوات « ليس له أصدقاء كثيرون ») ودرجاته في جميع متغيرات الشخصية الأخرى . وحلت بيانات الأولاد وبيانات البنات كل على حدة بالنسبة لكل صف دراسي .

ووجد أن درجات الشهرة ترتبط ارتباطا موجبا مع جميع متغيرات الشخصية الحسنة الأخرى . فقد اعتبر الأطفال المشهورون في معظم الجماعات حسنى المظهر ، ودودين ، ذوي روح رياضية ، وأحسن الأصدقاء . أما علاقات الصفات الأخرى مع الشهرة فاختلفت باختلاف الجنس والسن . فمثلا ارتبطت الشهرة بين بنات الصف الأول ارتباطا وثيقا بالخصائص « تتصرف كسيدة صغيرة » ، « هادئة » ، « لاتتشاجر » . « لا تسيطر على الأخريات » وكلما كبرت البنات قلت أهمية « تتصرف كسيدة صغيرة » ، بحيث لا تصبح لهذه الصفة علاقة بالشهرة الاجتماعية عندما تصل البنات إلى الصف الخامس الابتدائي . وفي هذا السن نجد أن الصفات : حسن الملامح والروح الرياضية والود ، والأناقة ، وقلة التشاجر ، ترتبط أعلى ارتباطا بشهرة البنت وشعبيتها .

.. أما الأولاد في الصف الأول الذين حصلوا على أعلى التقديرات فهم

الذين اعتبروا من قبل زملائهم ذوى روح رياضية ، مجيدين للألعاب الرياضية ، « أولادا حقيقيين » محبين للمخاطرة ، ولا يميلون الى الخجل . وكان الانصاف فى اللعب ، والقدرة على القيادة من أهم الصفات المرتبطة بالشهرة بين أولاد الصف الثالث . وحصل أولاد الصف الخامس المشهورون على كثير من الأصوات باعتبارهم أفضل الأصدقاء ، حسنى المنظر ، لا يغلب عليهم الخجل ، أولادا حقيقيين ، وفى هذه المجموعة ظهر أن صفات الود ، والروح الرياضية والأناقة والنظام أقل ارتباطا بالشهرة والشعبية ، ولم يكن للصفات « غير مسيطر » « لا يغضب » ، « لا يتشاجر » إلا علاقة ضئيلة بالشهرة (133) .

ويمكن أن نستنتج أن الاستجابات والخصائص التى يغلب أن تكافأ بالتقبل الاجتماعى تختلف باختلاف السن والجنس . وعلى أية حال ، فإن الخصائص التى تسير التعميمات الثقافية الجامدة للسلوك المذكور - كالمهارات الرياضية والقيادة ، والمخاطرة أو الجراءة - ترتبط بالشهرة والشعبية بصفة عامة عند الأولاد ، بينما ترتبط الخصائص الأنثوية النمطية كالدماثة والرقّة وعدم تأكيد الذات بالشهرة أو الشعبية عند البنات . ويمكن أن نستنتج من هذا أن الشهرة العالية مع الأتراب تعتمد جزئيا على الأقل على مسابقة الطفل لنمطه الجنسى أى على ملائمة سلوكه لدوره كذكر أو أنثى .

الطبقة الاجتماعية والمكانة بين جماعة الأتراب :

أن مكانة الطفل بين جماعة الأتراب ترتبط كما هو متوقع بالطبقة الاجتماعية التى ينتمى إليها . ولقد وجد فى إحدى الدراسات التى تناولت عينة من ٦٣ طفلا ، أخذت من فصلين دراسيين ، أن التقبل الاجتماعى (كما يحدد ويعرف على أساس الأسئلة السوسيومترية) يرتبط ارتباطا عاليا بالمقاييس الموضوعية للحالة الاجتماعية الاقتصادية للأسرة (14, 11) ويبدو أن خلفية الطفل الاجتماعية الطبقيّة أهميّة أساسية فى تحديد شهرته بين أترابه .

وتبين نتائج دراسات سوسيومترية أخرى أن أطفال الطبقة الدنيا يغلب أن يكونوا ذوى شهرة اجتماعية منخفضة بين أترابهم من جميع الطبقات الاجتماعية ، بل وحتى فى طبقتهم نفسها . ويغلب أن يكون لهم عدد قليل من الأصدقاء ، بل ويرى الآخرون أن ملابسهم رديئة ، وأن مظهرهم بسيط ، وأنهم غير محبوبين ، وعدوانيون ، ولا يحبون المدرسة ، قدرون سيئو الخلق ، تعساء ، وغير منصفين فى اللعب (13, 14) .

وقد تكون العوامل الاقتصادية مسئولة جزئيا عن الموقف الاجتماعى السئ نسبيا الذى يواجهه أطفال الطبقة الدنيا . فالفقر معناه بالنسبة لهم صحة سيئة ، وملابس رديئة ، ومشاركة ضئيلة فى النشاط الاجتماعى . وقد يقلل أى عامل من هذه العوامل فرص الطفل لتكوين علاقات ثابتة مع الأتراب ، وقد يعوق تعلمه للأساليب الاجتماعية الجيدة فضلا عن ذلك ، فإن وعى الطفل من الطبقة الدنيا بعجزه عن التصرف المناسب قد يخلق عنده شعورا بالنقص وعدم الكفاية مما يؤدى بالتالى الى الانسحاب من التفاعلات الاجتماعية .

وتختلف أنواع السلوك التى ترتبط بالمكانة الاجتماعية والشهرة من طبقة اجتماعية الى أخرى ، لأن المثل العليا للذات ego-ideals عند الأولاد والبنات تختلف من طبقة الى أخرى . ولقد قارن أحد الباحثين (108) بين أولاد وبنات من أسر من الطبقة الدنيا ، وآخرين من أسر من الطبقة المتوسطة بالنسبة لمجموعة من السمات يعتبرونها ضرورية للشهرة الحسنة . ووجد أن أولاد الطبقة الدنيا يحترمون نمطين من الأولاد ، النمط الأول ، الطفل العدوانى المحارب الذى أحرز احترام أترابه لأنه قوى عنيف . أما النمط الثانى فهو الولد الاجتماعى المبسط غير المتطرف فى العدوان . أما نمط الشخصية الذى أدى الى النبذ من قبل الأتراب فهو « النمط المخنث » الذى يساير المدرس ويحصل على درجات عالية فى التحصيل . وبما أن الولد من الطبقة الدنيا يعرض نفسه للنبذ من أترابه حين يتفوق فى المدرسة ، فقد يتعرض من ثم لصراع يتصل بانغماسه فى العمل المدرسى .

وكانت بنات الطبقة الدنيا أميل الى تقبل البنت المشاغبة العدوانية لفظيا ، التى أظهرت ميلا قويا نحو الأولاد . غير أنهن اذا قورن بالأولاد يحترمن أيضا البنت الودودة ، الجميلة المنظمة ، المجتهدة ، والتى لا تتخذ بالضرورة دورا قياديا ، ولا تهتم اهتماما شديدا بالجنس الآخر . وبناء على ذلك ، فإن البنت من الطبقة الدنيا تستطيع أن تكون تلميذة مجتهدة دون أن تتعرض للاستبعاد من صديقاتها .

ويتقبل الأولاد من الطبقة المتوسطة أترابهم المهرة فى الألعاب التنافسية بشرط ألا يبالغوا فى السيطرة أو العدوان . ويلقى الأولاد الودودون ، المتسمون بالوسامة ، والمشهورون ، الإعجاب شأنهم شأن التلاميذ المجتهدين . ويتعرض المخنث من الأولاد والخائف للنبذ من أترابه فى هذه الطبقة كما هى الحال فى الطبقة الدنيا . وهناك تعميم جامد واحد مقبول عند بنات الطبقة المتوسطة — وهو البنت الجميلة الودودة المرححة . وهن ينبذن البنت العدوانية المشاغبة المهتمة بالجنس والتى تحظى

بالإعجاب عند بنات الطبقة الدنيا . وعلى الرغم من وجود بعض الفروق بين الطبقتين ، إلا أن الأولاد في كل منهما نبدوا « الولد المخنث » . وأعلت البنات من الطبقتين من قيمة الجمال والأناقة والاجتماعية .

ولقد أدت الفروق الواضحة بين الطبقتين الاجتماعيتين في اتجاههما نحو العدوان إلى تقبل أطفال الطبقة الدنيا لما يظهر في التلفزيون والسينما والكتب الهزلية من أبطال بدرجة أكبر من أطفال الطبقة المتوسطة . وحصل أحد الباحثين (5) على بيانات ومواد عن تعرض الأطفال للتلفزيون والأفلام والكتب الهزلية ومدى تأثيرهم بها . وظهر ميل عند الأولاد من الطبقة الدنيا ، وعند ذوى الذكاء المنخفض ، وعند المتمردين المستغلين ، لاتخاذ المغامرين العدوانيين في البرامج التلفزيونية (السوبرمان) والمخبرين البوليسيين ، والقراصنة ، كمثل عليا لذواتهم . وكان هذا الميل أقل وضوحا عند الأولاد (١) من أسر أصحاب الياقات البيضاء (٢) من ذوى نسب الذكاء الأعلى ، (٣) من المستقلين والأقل تمردا .

وهناك اهتمام أكبر في الوقت الحاضر بين الآباء وعلماء الاجتماع بدرجة تأثير وسائل الاعلام العامة في عادات الأطفال وأهدافهم البعيدة . ويبدو أن التلفزيون والأفلام يمكن أن تقوى الاتجاه الذي يعلى من قيمة العدوان والموجود من قبل ، عندما تكون خلفية الطفل وشخصيته بحيث تجعله أكثر تقبلا لما تعبر عنه وسائل الاعلام العامة هذه من اتجاهات . أما عندما تتصارع الاتجاهات والقيم التي ينقلها التلفزيون والأفلام مع قيم الطفل وقيم أسرته ، فانه يتأثر تأثرا أقل بمصادر الاتصال هذه وبناء على ذلك فان التأكيد الكبير على العنف والعدوان في الأفلام والتلفزيون يحقق أكبر الأثر في الأطفال الذين تخففوا من قلقهم فيما يتصل بالعدوان والذين يميلون إلى تقبل السلوك العدوانى باعتباره مناسبا على وجه العموم . أما الأطفال الذين نشأوا في بيوت لا تشجع العدوان ، وتعتبره شرا ، فليس من المحتمل أن تتغير معاييرهم بتأثير القصص والأفلام العدوانية .

المكانة الاجتماعية بين الأتراب والسلوك الاجتماعى :

تعتمد مكانة الطفل الاجتماعية بين أترابه بدرجة كبيرة على شخصيته . وتؤثر خلفيته الطبقية تأثرا قويا في مسار تطبيعته الاجتماعى . وثمة دراسة اجتماعية نفسية توضح العلاقة بين شهرة الطفل بين أترابه ، وقدرته على التأثير في الآخرين وقابليته للتأثر بهم (107) .

تألفت عينة البحث من ثمان مجموعات من الأولاد ، وثمان مجموعات

من البنات (ينراوح عدد أعضاء كل مجموعة من سبعة الى تسعة)
وانحصرت أعمارهم بين ١١ ، ١٥ سنة ، يقيمون في معسكر صيفي .
وسجل الملاحظون جميع التفاعلات في كل مجموعة وقد تضمنت محاولة
التأثير في الآخرين بطريق مباشر أو غير مباشر (كأن يكون الفرد كثير
الطلبات ، يستخدم القوة أو التهديد ، يتوسل ، يقترح) كما لاحظوا أيضا
وقائع عدوى السلوك أو انتشاره ، ذلك الذي يبدو أنه أحد الأطفال حتى
ولو لم يفصح عن رغبته في أن يقوم الآخرون بتقليده .

وقدر تأثير كل طفل في الجماعة على أساس عدد المرات التي بدا فيها
سلوكا معيناً ، انتقل بالعدوى الى الأطفال الآخرين ، أو على أساس عدد
محاولاته المباشرة الناجحة للتأثير في غيره . كما اتخذ عدد مرات مساهمته
لمحاولات الآخرين للتأثير فيه على نحو مباشر ، وعدد المرات التي تأثر فيها
بسلوك الآخرين عن طريق العدوى كمقياسين لقابليته واستعداده للتأثير
الاجتماعي . وفرد الموجهون شعور الأطفال بالتقبل من قبل الجماعة ،
وارتباطهم بها وشعورهم بالانتماء لها ، وعلاقتهم بالكبار ، وقدرت مكانتهم
من حيث الشهرة عن طريق تقدير زملائهم مباشرة لقدرتهم في الألعاب
الرياضية ، واستقلالهم عن الراشدين ، ومرحهم ، ومعرفتهم الجنسية ،
واستقلالهم عن الضغط الاجتماعي .

ولقد ارتبطت المكانة الاجتماعية ارتباطاً له دلالة بتقديرات مشاعر
التقبل من الجماعة ، وعدوى المباداة ، ومحاولات التأثير المباشر الناجحة .
وبعبارة أخرى شعر الأطفال الذين أحرزوا مكانة اجتماعية عالية أنهم أكثر
أمناً ، وأكثر تقبلاً من الجماعة ، وأشد قدرة على التأثير في سلوك الآخرين
أما بالأساليب المباشرة أو غير المباشرة . فقد استجاب لهم الآخرون
فسايروا مقترحاتهم واتبعوها وبالتالي أثابوا نشاطاتهم القيادية .

وكان الأطفال ذوو المكانة الاجتماعية أقل ميلاً لتقبل أوامر الآخرين
ومقترحاتهم ، ولكنهم كانوا أكثر قابلية لعدوى السلوك إذا قورنوا
بالتوسط . ولما كانوا آمنين في جماعتهم ، فقد كانوا أحراراً في التأثير
بالعدوى إذا رغبوا في ذلك ، ولكنهم استطاعوا أيضاً مقاومة المحاولات
المباشرة للتأثير فيهم . ولقد اتجه أترابهم نتيجة لوعيهم بالمكانة الاجتماعية
العالية التي ينعمون بها الى محاولة استخدام الأساليب غير المباشرة في
التأثير على سلوكهم بتكرار أكبر عن الأساليب المباشرة .

وعلى وجه العموم يدرك الأطفال ذوو المكانة الاجتماعية العالية هذه
الحقيقة ، ويسر الآخرون هذا الإدراك بسلوكهم نحوهم بطرق مختلفة
بما في ذلك استعدادهم للتأثر بهم أما بطريقة مباشرة أو بالعدوى . وهم

يميلون الى التصرف والسلوك على أساس هذا الوعي والادراك ، فيقومون بمحاولات مباشرة للتأثير ، وبأنواع السلوك الأخرى التى تدل على الحربة فى العمل التلقائى داخل الجماعة (107, 334) .

وهناك عدة استنتاجات يمكن أن ننتهى إليها من هذه الدراسات التى تناولت المكانة الاجتماعية بين الأتراب : تعتمد مكانة الطفل الاجتماعية ارتفاعا وانخفاضا بدرجة كبيرة على المركز الاجتماعى لأسرته ، وعلى خصائص شخصيته التى تضرب بجذورها الى مراحل النمو المبكرة . ويستجيب الأطفال الآخرون له بما يتفق مع شهرته الاجتماعية . فكما لاحظنا من قبل ، أن السمة القيادية والاجتماعية للطفل ذى المكانة العالية وما يصدر عنه من استجابات تلقى تعزيزا وتدعيفا من قبل أترابه الذين يتبعونه ويقلدون سلوكه . ومن ثم تحظى استجاباته التى ساعدته فى الأساس على تحقيق الشهرة والشعبية بالتقوية وتكرر ، ويزداد احتمال محافظته على مكانته . وتدل الدراسات السوسيومترية على أن أطفال المدارس يميلون الى الاحتفاظ بمراكزهم النسبية من حيث الشهرة من سنة الى السنة التى تليها (12) .

الصدقة :

يختار الطفل أصدقاءه المقربين من بين أترابه ويحتمل أن يكونوا أهم « معلميه » ، لهم أعظم الآثار فى نموه وسلوكه ، ومن هنا تظهر أهمية فهمنا لطريقة اختيارهم .

وعندما يطلب من الأطفال فى سن المدرسة أن يحددوا أفضل أصدقائهم فإنهم يختارون دائما تقريبا أطفالا من نفس جنسهم . (132) وليس هذا عجيب فى ضوء التباعد بين الجنسين الذى يميز هذه المرحلة . ومن المحددات الموقفية الهامة أيضا فى اختيار الأصدقاء القربى المكانى . فمعظم الأطفال يصادقون أترابا يعيشون فى نفس البيئة المحلية أو الجيرة أو يوجدون فى نفس الصف فى المدرسة (44) .

وقضلا عن ذلك ، يبدو أن الخصائص الشخصية تلعب دورا هاما فى تكوين الصداقات . فى إحدى الدراسات ، حلت بيانات تخص ٦٢ زوجا من الأصدقاء لتحديد النواحي التى يشبه فيها الصديق صديقه (44) . ووجد أن أزواج الأصدقاء يشبه الواحد منهما الآخر أعظم الشبه فى « العمر النمائى » (مقياس للنضج الاجتماعى) وكانوا الى حد ما متشابهين فى العمر الزمنى ، وطول القامة والوزن والذكاء . وانتهى الباحث الى أن

من المحتمل أن تكون أوجه التشابه في السمات غير العقلية أكثر أهمية في علاقات الصداقة من التشابه في الذكاء (44).

وفي سلسلة من الدراسات التي تناولت أطفال المدارس قورن بين أفراد صداقتهم متبادلة ، وآخرين صداقتهم غير متبادلة (11, 15) وكانت الصداقات المتبادلة هي تلك التي يختار كل طفل من الطفلين الطفل الآخر بكثرة خلال استجابته للأسئلة السوسيومترية مثل " من الذي تحب أن تختاره شريكاً لك وصاحباً في زيارة حديقة الحيوان ؟ أما في الأزواج التي لا يحدث فيها تبادل للصداقة فنجد أن أحد الطفلين يظهر انجذاباً نحو طفل يتجاهله .

ولقد وجد على وجه العموم ، أنه ليس هناك إلا علاقة ضئيلة بين الصداقة المتبادلة والتحصيل الأكاديمي ، ولكن الصديقين يشبه الواحد منهما الآخر في الخلفية الاجتماعية الاقتصادية ، وفي الذكاء العام . وكان الأطفال الذين انحدروا من أسر ذات مكانة اجتماعية اقتصادية أعلى ، أكثر نجاحاً في المحافظة على العلاقات المتبادلة من أولئك الذين انحدروا من أسر كبيرة (لها أربعة أطفال أو أكثر) أو من أسر متوسطة الحجم (لها ولدان أو ثلاث) . وبدا أن البنات في الصفوف الأولى من المدرسة الابتدائية أكثر اجتماعية من الأولاد . ولقد اخترن من بين أترابهن عدداً أكبر للمشاركة في النشاطات المقترحة ، وانغمسن في صداقات متبادلة بدرجة أكبر (11).

ولقد مال ذوو الصداقة المتبادلة من أطفال الصف الرابع إلى الانصاف بسمات شخصية عدوانية وموجبة وقوية ، وإلى التفوق في القيادة وفي التسميع بالفصل . ولقد قدر نصف ذوي الصداقة المتبادلة على الأقل بأنهم فوق المتوسط في الهدوء والنظام ، والجرأة والقيادة والود ، وأنهم مرغوب فيهم كأتراب ، وحسنو المظهر ، ومتحمسون ويكثرون من الضحك ونشطون في التسميع . وقام بهذه التقديرات زملاؤهم في الصف (15).

وواضح أن الأطفال المهرة ، اليقظين والنشطين والمتجاوبين انجذب الواحد منهم نحو الآخر . وربما كان ذلك راجعاً إلى قدرة الواحد منهم على فهم حاجات الآخر وعلى إشباعها . واصطحاب الأطفال غير المتجاوبين معهم ليس مريحاً ، ولذلك فإنهم لا يتخذون أصدقاء من بينهم عامة . وكثيراً ما ينجذب الأطفال الآخرون إلى أصحاب السمات الأكثر إيجابية ، ولكن مثل هذه الصداقة لا تستمر عادة وسرعان ما تنبذ (15).

وفي دراسة أخرى طلب من أربعمئة طفل في الصف السادس أن

يكتبوا أسماء أفضل ثلاثة أصدقاء ، مع ذكر أسباب اختيارهم (4) .
وكانت الأسباب الأربع الأكثر شيوعا هي : الاحتكاكات الكثيرة (مثلا ،
يعيش بمقربة مني ، نبيع الصحف معا) ، والتشابه في الميول والأذواق
(نقرأ الكتب معا ، لنا نفس الهوايات) ، التفاؤل والمرح (استمتع
بصحته) ، والظرف والود (انسان طيب ، فتاة لطيفة) .

والصدقة في هذا السن غير مستقرة تماما . فبعد أسابيع قليلة من
جمع هذه البيانات ، طلب من هؤلاء الاطفال أن يكتبوا أسماء أفضل
أصدقائهم فأتضح أن ٦٠ ٪ من أفراد العينة نبذوا طفلا على الأقل من
أولئك الذين وقع عليهم اختيارهم كصديق من قبل ، وبينوا أن السبب
في تغير العلاقة هو نقص في الاحتكاك بالصديق أو في لقائه حديثا (لا أراه
كثيرا) أو التشاجر معه (4) .

ويبدو أن عدم الثبات في الصداقة يرجع الى التذبذب السريع في
الميول في هذا السن . فطفلان لهما ميول متشابهة يحتمل أن يكونا حلفا
لأن كلا منهما يستطيع فهم حاجات الآخر واشباعها ، وتكون علاقتهما
مجزية للطرفين . غير أنه عندما تتغير الميول ، لا يستطيع الواحد منهما
تحقيق اشباع للآخر يعود عليه بالاشباع في نفس الوقت ، ويحتمل أن
تنقطع صداقتهما .

ومع تقدم العمر ، تتبلور الميول عادة ، وتصبح الصداقة أكثر بقاء
واستقرارا كما هو متوقع (63) . وبقاء الميول المتبادلة أساس هام
للمحافظة على الصداقة . واستجابات الصداقة شأنها شأن أى سلوك
آخر متعلم ، تتكرر اذا استمر تعزيزها وتلعيمها .

وظائف جماعة الأتراب في التطبيع الاجتماعي

واضح أن جماعة الأتراب تتيح الفرصة للطفل لكي يحقق كثيرا من
اشبعاته الحاضرة . ويجد الطفل في هذه الجماعة أترابا يستطيعون
مجاراته في حركته ونشاطه بطريقة تتعب الآباء الذين لا يقدرّون على ذلك
بسبب أوجاع مفاصلهم . كما يجد آخرون في مستوى نموه العقلي والاجتماعي
ممن يستطيع أن يتحدث اليهم ويقارن بين ملاحظاته وملاحظاتهم . ويجد
بينهم من يحتاجه من زملاء في الألعاب الرياضية .

ومن الخطأ على أية حال ، اعتبار جماعة الأتراب مجرد طريقة لاسعاد
الطفل خلال هذه الفترة من حياته ، ذلك لأنها تخدم وتحقق أهدافا أكثر
شمولا في تطبيع الطفل وتنشئته الاجتماعية . ومن الوظائف الأساسية .

لجماعة الأتراب أنها تغير بعض اتجاهات الطفل النفسية . فقد تقوى جماعة الأتراب اتجاهات موجودة لديه ، أو تنشئ لديه اتجاهات جديدة ، أو تضعف تلك الاتجاهات التي تتعارض مع قيمها . وعندما تصطدم قيم جماعة الأتراب مع ما يوجد لدى الطفل من اتجاهات ، فإن قابليته لتغييرها تعتمد على الأهمية النسبية لتقبل تلك الجماعة له .

وثمة سببان يجعلان الأطفال أكثر قابلية وتعرضا لتأثيرات جماعة الأتراب التي تتعارض مع القيم الوالدية . فالطفل الذي ينشأ في جو منزلي غير عطوف يشعر بعدم الأمن وتصبح حاجته للتقبل والعطف من قبل الآخرين قوية وماسة . وفي مثل هذه الحالة لن يحرص الطفل حرصا شديدا على تجنب تخيب آمال والديه ، لأنهما لم يكونا عطوفين نحوه ، فاذا قبلت الجماعة الطفل ، فانه قد يتخذ قيمهم لنفسه في شغف وحماس .

أما السبب الثاني لهذه القابلية للتأثر بالأتراب فله مصدره في اخفاق الولد في التوحد القوي مع أبيه ، أو البنت في التوحد القوي مع أمها ، خلال السنوات من الثالثة الى السادسة . واذا لم يحقق الطفل هذا التوحد فانه سيبحث عن نماذج بديلة يتقمصها ويتوحد معها ، عندئذ ستتوافر لديه دوافع قوية لتمثل الاتجاهات النفسية لقادة جماعة الأتراب . أما الأطفال الذين يفلب عليهم أن يقاوموا قيم جماعة الأتراب اذا تناقضت مع قيم آبائهم فهم أولئك الذين يدركون أن آباءهم عطوفين ، ويقلقون اذا خالفوا المعايير الوالدية وهم الذين توحدوا مع هذه النماذج من الراشدين .

وتدعم دراسة حديثة لأطفال في الصف الأول الابتدائي بعض هذه الأفكار . في هذه الدراسة زار أحد الراشدين حجرات الدراسة وعرض على الأطفال أزواجا من الصور تمثل أشياء غير مألوفة . ثم قال الراشد « أنا أحب هذه الصور ، عليك أن تدلني على الصورة التي تحبها ، وترسم دائرة حولها » .

ثم طبق على الأطفال اختبار تكلمة قصص (يعطى الطفل الجزء الأول من الصورة ثم يطلب منه أن يكملها) . ولقد وصف الأطفال الذين اختاروا نفس الصورة التي اختارها الراشد ، دور الأم باعتبارها أكثر عطفا ووداء من الأطفال الذين لم يقيموا استجاباتهم على اختيار الراشد . فضلا عن ذلك فإن الأولاد الذين شعروا بأنهم غير محبوبين من أترانهم ، كانوا أكثر تأثرا بالاستمالة اذا قورنوا بالأطفال الذين شعروا بأنهم محبوبين ومقبولين من أترانهم (85) . وواضح أن الطفل الذي يرى والديه متقبلين له ويرى جماعة أقرانه نابذة له يميل الى الموافقة على آراء الكبار .

مسيرة الأتراب :

ان ميل الأطفال الى تقبل قيم الآخرين واتجاهاتهم النفسية (أى مسائرتهم) متغير من متغيرات الشخصية يختلف باختلاف أعمارهم ، كما ينفات في قوته بينهم . ولقد اتضحت قوة تأثير جماعة الأتراب في احدى الدراسات حيث عرض على الأطفال خط مستقيم أسود (هو الخط القياسى) وثلاثة خطوط أخرى مختلفة الأطوال (خطوط مرجعية) ثم طلب من كل منهم أن يحدد أى الخطوط الثلاثة يساوى في الطول الخط المقياسى (9) . وعندما سئل كل طفل على حدة ، جاءت أحكام معظم الأطفال دقيقة . وبعد مضي بعض الوقت على اختبارهم كل على حدة ، وضع كل طفل في نفس الموقف الاختبارى مع ثمان من زملائه اتفق معهم المجرب اتفاقا مسبقا على سلوك معين دون أن يعرف الطفل ، بحيث يدلى كل منهم بالاجابة الخاطئة بصوت مرتفع . وكان يؤتى بالطفل موضع الدراسة ليجلس في الحجرة بحيث يدلى خمسة اتفق معهم مسبقا ، بأحكامهم قبل أن يفعل هو ذلك . ولقد أظهر جميع الأطفال في ظل هذه الظروف ميلا كبيرا لمسيرة الغالبية ، ولاصدار أحكام غير دقيقة موضوعيا . وكان الأطفال الأصغر سنا (من ٧ - ١٠ سنوات) أكثر تأثرا بالأحكام غير الدقيقة للأغلبية ، اذا قورنوا بالأطفال الأكبر سنا (١٠ الى ١٣ سنة) .

وفي دراسة أخرى أجريت على أطفال مختلفين ، قامت المعلمة باصدار الحكم الخاطيء بدلا من الأتراب . وكانت تقوم بذلك ابتداء وبصوت مرتفع ، ثم يجيء دور الطفل بعد ذلك . ولقد اتضح أن هؤلاء الأطفال تأثروا بالمعامة الواحدة أكثر من تأثر عينة الأطفال السابقين بمجموعة تتكون من ثمان زملاء . وهنا مرة أخرى نجد أن الأطفال الأصغر سنا كانوا أكثر تأثرا بالمعلمة ممن يكبرونهم في العمر . وقد يقول الطفل في سن السابعة « الأنسة س معلمة ولا بد أن حكمها هو أصح الأحكام » أو يقول « ان معلمتى أكبر منى ، وهى تعرف الصواب ، ان الكبار يعرفون الصواب افضل من الصغار » .

ولقد قال ولد في العاشرة من عمره « اعتقد أن الخطوط تبدو مختلفة باختلاف الاشخاص . انها لا ترى رؤية صحيحة - بصرها ضعيف » .

وهذه النتائج تشير الى أن الطفل !كثير تأثرا برأى جماعة الأتراب عنه برأى راشد هام واحد ، ومع تقدم العمر تتناقص القابلية للتأثر بالمعلم وبالأتراب .

تأثير الأسرة في الطفولة المتوسطة

تأثير الممارسات الوالدية : التقبل والنبذ

كما ذكرنا من قبل ، ان مقدار ما تظهره الأم من حب نحو طفلها خطر بالنسبة لنموه وهام . فضلا عن ذلك ، فان درجة الحب الأمي تبدو ثابتة نسبيا بمضى الزمن . وقد بينت إحدى الدراسات ، أن الأمهات اللاتي فدرن على أنهن محبات لأطفالهن خلال السنوات الثلاث الأولى وعطوفات جدا عليهن (بناء على ملاحظة تفاعل الأم مع طفلها) حصلن أيضا على تقديرات مماثلة في تقبل الطفل وحبّه عندما بلغ المرحلة من التاسعة الى الرابعة عشرة من العمر (بناء على مقابلة شخصية مع الأم) . ولم يكن تقييد الأم لطفلها ثابتا ولا مستقرا خلال السنوات العشر هذه ، مما يرجح أن الحب بشكل جانبا أكثر ثباتا من التقييد في علاقة الأم بطفلها (118) .

ولعل أحد أسباب هذا الفرق ، أن التقييد المفروض على الطفل في الرابعة عشرة من عمره يعتمد بدرجة كبيرة على مقدار ما يتطلبه الطفل من ضبط . أي أن الأم اذا وجدت ابنها البالغ من العمر ١٤ عاما ، ناضجا يضبط نفسه ، فانها تميل الى خفض مستوى تقييدها له ، وذلك اذا شعرت بأنه قادر على السلوك المناسب دون سيطرة والديه أو رقابتهم . وقد تزداد ما تفرضه الأم من قيود على ابنها عندما يكبر عما كانت عليه من قبل اذا كان عدوانيا مندفعاً لكي تسيطر على سلوكه غير المرغوب فيه . وعلى ذلك فان الفروق في مقدار ما يفرض على الطفل من تقييد ومراقبة ، بين الثالثة ، والثالثة عشرة من عمره ، تعتمد بدرجة كبيرة على نوع الشخصية التي نماها . وتكونت لديه . ويقل احتمال تغير الحب الأمي والحنان مع اختلاف شخصية الطفل .

ان تقبل الأم للطفل شرط ضروري لتنشئته تنشئة اجتماعية فعالة . والنقص في هذا التقبل يحبط حاجة الطفل الى الحب ويزيد من مقاومته لتمثل قواعد المجتمع الذي يعيش فيه . وبناء على ذلك ، فان النبذ الأمي كثيرا ما يؤدي الى أن يصبح سلوك الطفل عدوانيا ومضادا للمجتمع .

ولقد قارن سيموندز (130) بين خصائص الشخصية والتوافق الاجتماعي لمجموعتين تتكون الأولى من ٣١ طفلا منبوذاً ، وتتكون الثانية من ٣١ طفلا مقبولا (٧) . والأطفال المنبوذون هم أولئك الذين أخفقت

(٧) ينبغي أن نشير الى ان بحث سيموندز به عيب منهجي أساسي واحد . وهو أنه بما أن نفس الباحث قد قام بتقدير كل من الطفل والوالد ، فان أحد التقديرين ليس مستقلا

أمهاتهم وآباؤهم في توفير الرعاية المناسبة لهم والحماية والعطف . ولقد زواج بين المجموعتين وساءوا بينهما في الجنس والعمر ، والصف المدرسي ، والخلفية الاجتماعية الاقتصادية والمستوى العقلي . وعلى الرغم من أن أعمار أفراد العينة تراوحت بين ٥ ، ٢٣ سنة ، إلا أن متوسط هذه الأعمار بلغ ١٢.٥ سنة ، وكانت أغلبية أفراد العينة من تلاميذ المدرسة الابتدائية . ولقد ملأ مقلدون متمرسون يعرفون الأطفال وأسرههم قائمة تتناول سلوك الطفل ، وسمات شخصيته ، واتجاهاته العصابية ، كما تتناول التوافق النفسي لوالديه .

ولقد أظهر الأطفال في المجموعة المقبولة سلوكا مقبولا من الناحية الاجتماعية بدرجة أكبر ، وكانوا أكثر تعاونا ، وودا ، وأمانة ، واستقرارا من الناحية الانفعالية ، وحزما وسرورا . أما الأطفال في المجموعة المنبوذة فقد قدروا من ناحية أخرى على أنهم غير مستقرين انفعاليا ، وذوى نشاط زائد ، وكانوا يسلكون أنواعا من السلوك تستهدف جذب انتباه الآخرين . وكانوا على وجه العموم أكثر حنقا على السلطة بما في ذلك والديهم ، وأكثر تمردا ضد النظم الاجتماعية والقواعد . ولقد أظهروا اتجاهات جانحة واضحة ، وأكثروا من الكذب والهرب من البيت ، والسرقه والتشاجر .

ولا يواجه طفلان نبدا بنفس النوعية أو المقدار ، بل ولا يستجيبان له بنفس الطريقة تماما . أى أننا لا نجد حالتين للنبد تتخذان نفس الصورة اكلينيكية . فمثلا لو أن الطفلة في الحالة التالية لقيت من والديها نبدا يتضمن عدم الاكتراث والتجاهل الفعلى والقسوة لاستجابات استجابة مختلفة تماما (21) . ومع ذلك فإن هذه الحالة تصلح كمثال حى للطريقة التى يستجيب بها طفل لصورة معينة من صور النبد .

ما أن بلغت « بريسكيلا » الرابعة عشرة من عمرها تقريبا حتى تفاقمت مشكلاتها ووصلت الى اللروة . تزايد عنادها سنة بعد أخرى ، وازداد انسحابها . فكانت تجلس فى المدرسة منعزلة تماما عن الآخرين . وكان عدد صديقاتها قليلا ، ولم تشارك فى أى نشاط اجتماعى . وكثيرا ما كانت

عن الآخر . ومن الممكن مثلا ، أنه إذا وجد الباحث أن الوالد ينبذ طفله ، فقد يميل الى أن يكون منتقيا فى ادراكه للطفل . أى أنه قد يميل الى أن يرى خصائص شخصية الطفل التى تربط بالنبد ، وأن يغفل ملاحظة تلك التى لا تتسق مع أفكاره عن نتائج النبد . وعلى الرغم من وجود هذا المصدر الممكن للتحيز ، إلا أن النتائج مرجحة بدرجة عالية ، وتبدو متفقة تماما مع دراسات أخرى أقل شمولا ، ومع انطباعات المشتغلين فى المجال الاكلينيكي .

لا تجيب عن أى أسئلة ، وتجلس تقضم اظافرها وتحملق فى الناس بصرامة .

لقد كانت طفلة رشيقة جذابة ، ولو أنها ارتدت ملابس مناسبة لبدت بالغة الجاذبية . كان لها وجه صغير حساس ، ولكن تعبيراتها كانت قاسية عدوانية ، وبدت بعيدة تماما عن أن يصل اليها أحد أو يفهمها تقريبا .

وكان والدا الفتاة حسنا النية فى الأساس ، غير أنهما لم يفهماها تماما . كان الأب رجل دين ، والأم معلمة سابقة . وكان الوالدان متعلمين ومن ذوى الضمائر الحية فى طريقة حياتهما . وكانا حساسين ، وذوى معايير ومستويات عالية من حيث الواجب والالتزام ، يعتبران الخلق الطيب والسلوك الصحيح أمرا هاما ، وكرسا نفسيهما بإيثار وتوضيحية لتربية طفليهما وحاولا أن يغرسا فيها مبادئهما .

وعلى الرغم من هذه الفضائل فقد أفسد هذان الوالدان ابنتهما « بريسكيلا » وكانت فتاة صغيرة وجلة خائفة حاولت أن تحصل على الدفء والحب دون جدوى لأن الوالدين كانا بعيدين نسبيا عنها . وعندما بلغت الثانية من عمرها ، ولد أخ صغير لها ، كان يختلف عن النمط السائد فى الأسرة ، طفلا صغيرا مرحا ، خفيف الروح ، يدخل السرور على والديه ، وعلى كل شخص آخر بنشاطه وذكائه، فشعرت « بريسكيلا » بأنها منبوذة كلية ، وانسحبت الى قوقعتها .

وليس ثمة شك فى أن أمها أعطتها من الأسباب الشئ الكثير الذى حملها على الشعور بأن أخاها مفضل عليها . وذلك لأن الأم لم يتوافر لها قدر كاف من الفهم ، ففى ضوء مبادئها الأخلاقية توقعت من ابنتها الصغيرة المهزومة أن تستمتع بالطفل كما استمتعت هى وأن تشاركه فى السراء والضراء دون أن تحقد عليه أو تغار منه .

ولقد ازدادت التعاسة التى عاشت فيها « بريسكيلا » نتيجة لما شعرت به من نبد ، ولما لقيته من عقاب لحسدها لأخيها وغيرتها منه ، ولما مرت به من خبرات مدرسية غير سعيدة . ولقد ذهبت هذه الفتاة الى المدرسة وهى شاعرة أن الاطفال الآخرين كلهم سعداء ومحبوبون . وتزايد شعورها بالعزلة عندما أدركت رداءة ملابسها . ولقد آمنت أمها بالملابس العملية المعدة بالمنزل . ولم يؤمن كلا الوالدين بالزهو والفخار . وعلى هذا فقد ارتدت « بريسكيلا » دائما ملابس فضفاضة جدا ، مما أدى بالأطفال الآخرين أحيانا الى السخرية منها .

وأصبح تبرم هذه الفتاة بالعالم كله ، ومعاداته المتسمة بالسلبية والعناد ، القناع الذى تخفى وراءه مشاعرها الجريحة . وكان عملها رديئا على الرغم من أن ذكاءها كان مرتفعا . ولم يكن لها أصدقاء . وشعر والداها بالحيرة والارتباك والحنق ازاء سلوك ابنتهما ، وجربا كل شيء معها استطاعا التفكير فيه - عاتباها ، وعنفها ، وعاقباها ، ولكن دون جدوى . وعندما بلغت الثانية عشرة من عمرها كانت تشعر بممارسة بالغة ، وانطوت على نفسها ، وشعرت بالوحدة والتعاسة (21, 132) .

ويظهر النبذ الوالدى فى الحالة التالية بصورة أوضح .

«كونى» حالة من الحالات النادرة لطفلة اعترفت أمها بأنها غير مفرمة بها غراما خاصا . فالأم « لا تريد نساء » وهى متحيزة بوضوح الى جانب ابنها ، ومع ذلك تعتقد أنها لا تظهر هذا التحيز . وكانت « كونى » لسوء حظها تعبد أمها . وشعرت بالتعاسة لما تسببه لأمها من شقاء ، وانتقمت لذلك بإساءة معاملة أخيها . ولم تكن هذه الطفلة محبوبة فى المدرسة . وقررت « أن السخف يمتلكها فتزغزغ البنات وتضايقهن . أنا أعرف أنى غير محبوبة بالمرّة » .

وهى لا تعرف كيف تسلك مع الاطفال ، بل وتظهر العدوان نحوهم لعدم شعورها بالأمن . وقد غضب منها فريق الكرة لأنها تفسد لعبه . وشعرت بأن أمها لا تفهمها . ووجدت أن من الواجب عليها فى كثير من الأحوال أن تكذب خوفا من تأنيب أمها لها ، أو صفع أبيها . وليس لها من يدافع عنها (21, 135) .

ان قدرة الأم على منح الحب لطفلها تتصل الى حد كبير ببناء شخصيتها . فان كانت تعسة ومحبطة ، فسوف يكون من الصعب عليها أن تتسامح مع طفلها وتتقبل حاجاته للاهتمام والحب .

ولقد حل بعض الباحثين بيانات وتواريخ حياة ٢٥ طفلا من الاطفال المشكلين والعصابيين وبينوا أن أمهاتهم (23) قد نبذتهم جميعا تقريبا ، وأن معظمهم قد لقي نبذا من آبائهم أيضا (16) . ولقد قررت الامهات فى ١٦ حالة ، أن الاطفال لم يكن مرغوبا فيهم منذ البداية بل قرون بأن الاطفال « كانوا سرا منذ البداية » (41) .

ولم تكن شخصية أى واحدة من الامهات « حسنة التكامل » ، بل شخصن جميعا بأنهن عدوانيات ، خاضعات ، وطفليات فى سلوكهن . وحكم على أبوين فقط من المجموعة بالثبات والاستقرار الانفعالى . ولم تتوافر علاقات صحية بين الأم والطفل فى المجموعة كلها ، غير أن خمسة

من الآباء كانت علاقاتهم بأطفالهم طيبة . وكان أكثر أنماط العلاقات الوالدية — الطفلية شيوعاً مزيجاً من نقص في الحب وزيادة في التقييد .

وترجع مشكلات الأمهات مع أطفالهن واتجاهاتهن المضادة نحوهم الى خبراتهن السابقة وخلفيتهن التي كشفت عن « صورة عامة من الضعف وعدم السعادة » . ولقد عبرت اثنتان من الأمهات فحسب عن مشاعر الرضا عن طفولتهن . وشعرت الباقيات بالتعاسة والحرمان من الحب والتعرض للاحباط خلال تلك الفترة .

ولقد خبر الآباء طفولة أكثر استفراراً الى حدما ، واشباعاً ، غير أنهم على العموم كانوا أيضاً غير ناضجين وغير مهئين للعلاقات الراشدة . وليس من العجيب في ضوء هذه العوامل أن نجد في ١٧ حالة من ٢٥ ، أن أحد الوالدين أو كليهما غير راض عن زواجه .

ويحتمل أن شخصيتي الوالدين ومشكلتهما وصراعاتهما أعجزتهما عن تقبل مسؤولياتهما كوالدين وجعلتهما غير راغبين في ذلك . ونتيجة لذلك نبذا أطفالهما وأبقيا على علاقات غير منسجمة معهم ، وبالفاء في ضبط أبنائهما والسيطرة عليهما (41) .

وفي دراسة تتصل بهذه النقطة ، تمت المقارنة بين ٧٥ طفلاً من المرضى المترددين على العيادة النفسية ، تعرضوا للنبد ، ومجموعة ضابطة من الأطفال الأسوياء ، افترض عدم تعرضهم للنبد من آبائهم (102, 103) . وتمت المزاوجة بين المجموعتين من حيث حجم الأسرة وترتيب الطفل بين أخوته . وظهر أن الأطفال المنبوذين كانوا لأمهات لم يرغبن في الأطفال قط ، سيطرت عليهن الكراهية ، قاسيات في العقاب ، غير مكترثات ، ومدبذبات ، ومهددات ، ومتشككات في علاقتهن بأطفالهن .

وكشف تحليل بيانات تواريخ الحياة من الناحية الاجتماعية والطب نفسية ، وتحليل بيانات المقابلة الشخصية ، أن الخلاف الزوجي وعدم الوثام كان أكثر شيوعاً وانتشاراً بين آباء وأمهات الأطفال المنبوذين . فمثلاً عبر أكثر من نصفهم عن خيبة الأمل في الزوج أو الزوجة ، وقرروا أن التشاجر ينشأ بكثرة بينهما ، بينما لم يشك من مثل هذه الأمور إلا عدد صغير من آباء المجموعة الضابطة . وانتشر في أسر الأطفال المنبوذين ، آباء ساء توافقهم ، ونقص في العطف ، وبيوت متصدعة ، وقسوة الزوج ، وكان هذا بدرجة أكبر مما وجد في الأسر الأخرى . ووجد أن أحد الوالدين على الأقل عصابي أو سيكوباتي أو ذهاني بالنسبة لأكثر من ٣٠٪ من هؤلاء الأطفال مقابل ٥٪ في المائة فقط في المجموعة الضابطة .

ومن الملامح الهامة في خلفيات كثير من آباء الأطفال المنبوذين ، تعاسة طفولتهم ، وتصدع أسرهم ، وندر نسبيا ان يصدق هذا وينطبق على آباء اطفال المجموعة الضابطة .

وكان اغلبية الآباء النابذين لأطفالهم ، عدوانيين في معاملة أطفالهم ، بينما وجد أن ٦٦ ٪ من الأمهات النابذات لأطفالهن متناقضات وجدانيا ، يتراوحن بين المعاملة العدوانية والمبالغة في الحماية . ولم تنشأ أية واحدة من الأمهات النابذات علاقة بناءة مع أطفالها . وتوافرت مثل هذه العلاقة عند ٩ ٪ من الآباء النابذين لأطفالهم . ومن ناحية أخرى ، وجد أن أقل من ١٠ ٪ من آباء المجموعة الضابطة عاملوا أطفالهم معاملة عدوانية او متناقضة . وحكم على الغالبية الساحقة منهم بأن علاقتهم بأطفالهم علاقة بناءة صحية .

وكان الأطفال المنبوذون جميعا غير متزنين انفعاليا ، وفي حاجة الى علاج نفسى . ويقابل هذا ، أن جميع الأطفال تقريبا الذين عوملوا معاملة بناءة ووصفوا بأنهم متزنون انفعاليا ، وودودون ومطيعون بالمدرسة ومحبوبون من أترابهم . وعلى أساس هذه النتائج كلها ينتهى الباحث الى أن النبذ :

... يرجع أساسا الى توافق الأم توافقا تعسا في زواجها . وينتج هذا عادة عن عدم نضج أحد الوالدين أو كليهما وعدم اتزانه انفعاليا . فتتأرجح الأم في معاملتها لأطفالها وتتناقض في تصرفاتها وتنتقل من المبالغة في الحماية الى السلوك العدوانى . ويظهر الأطفال بدورهم مزيجا من الأعراض العدوانية (كالتشاجر والهرب والسرقة) وغير الاجتماعية والعصابية ومظاهر الخضوع . ويحدث السلوك العدوانى بتكرار أكبر عندما تكون معاملة الوالدين عدوانية على الدوام ، ويحدث الخضوع عندما تكون هذه المعاملة متسمة بالحماية باستمرار . ولقد أظهرت المجموعة الضابطة تطابقا كبيرا وواضحا بين المعاملة الوالدية البناءة والسلوك المتزن من جانب الأطفال (586, 103) .

ويمكن أن نستدل من الدراستين السابقتين على أن سوء توافق الطفل كثيرا ما تكون له جذوره في سلوك الوالدين غير المحب للأطفال واتجاهاتهم المضادة نحوهم . وقد يرجع هذا بدوره ، على وجه العموم الى تواريخ حياة نمو الوالدين نفسيهما ، وبالتالي الى شخصياتهما .

ويمكن أن نستنتج أن الأطفال يتحملون في البيوت غير السعيدة والمتوترة التى يسودها الخلاف الزوجى احباطات ومضايقات كثيرة ،

ولا يعرفون بخبرات مشبعة مرضية الا في القليل النادر . ويحتمل الاتساع حاجاتهم في كثير من الحالات الا من خلال سلوك متطرف كالعدوان العنيف ، والخضوع التام ، والأعراض العصابية . وفي ظل هذه الظروف يثاب السلوك غير المتوافق اجتماعيا وغير الناضج مباشرة ويتم تعلمه .

وبما أن هؤلاء الأطفال يتقمصون والديهم ويتوحدون معهم ، فيحتمل أن يختاروا بعض أنماط سلوك الكبار غير المتوافقة وغير السليمة اجتماعيا . ولهذا فقد تفسر الأعراض العصابية للأطفال ومشكلاتهم السلوكية على أنها نتائج للبيئة المنزلية ، أو على نحو أكثر تحديدا ، لنقص في الدفء الانفعالي ، وفي العلاقات الوالدية الطفلية الصحية ونقص النماذج الجيدة التي يتمثلها أو يتقمصها . وقد تكون هذه المتغيرات مقدمات هامة للسلوك الجانح فيما بعد .

تأثير الأسرة في نمو الأعراض السيكوسوماتية :

قد ترتبط الأعراض السيكوسوماتية عند الطفل أيضا ، بنبد أمه له خلال السنوات المبكرة من عمره . والعرض السيكوسوماتي يدل على مرض جسمي أو خلل في وظيفة من وظائف الجسم تتحدد الى حد ما باضطراب سيكولوجي . وعلى الرغم من أهمية وجود استعداد تكويني أو جيني للخلل السيكوسوماتي ، إلا أن العوامل النفسية كثيرا ما تعمل على تعجيل الخلل . وتشتمل بعض الاضطرابات السيكوسوماتية الشائعة في الطفولة المتوسطة على الربو ، وقرح القولون ، والاضطرابات الجلدية ، والتهاب المفاصل الروماتزمية .

وفي دراسة حديثة ، أجريت مقارنة بين ثلاث مجموعات من الأمهات : أمهات لأطفال تتراوح أعمارهم بين ٦ - ١٢ سنة) . المجموعة الأولى ، لدى أطفالها اضطرابات سيكوسوماتية (أساسا ، ربو ، وقرح قولون ، والتهاب مفاصل روماتزمية) والمجموعة الثانية من الأمهات ، لدى أطفالهن أمراض جسمية بحتة (كساح أطفال ، أمراض قلب ، واضطرابات في الدم) والمجموعة الثالثة من الأمهات أطفالهن عصائون (يكثرون من السلوك العدواني ، ونوبات القلق) . ولقد كشفت المقابلة الشخصية للأمهات عن أن أمهات المجموعة الأولى كن أقل تقبلا لأطفالهن وأكثر ضبطا لهم في السنة الأولى من الحياة إذا قورن بأمهات المجموعتين الثانية والثالثة . ولقد حكى الأمهات قصصا كاستجابة لصور تمثل أمهات وأطفالا صغارا . وبينت قصص أمهات الأطفال السيكوسوماتيين والعصائين أنهن أقل تقبلا لأطفالهن وأكثر ضبطا لهم من أمهات الأطفال المرضى جسميا (45) .

ولقد كشفت دراسة أخرى عن أن الأطفال المصابين بأمراض الحساسية (كالربو وحمى الخريف والاضطرابات الجلدية) لا يميلون إلى التعبير عن العدوان على نحو واضح ومباشر ، ويظهرون قلقا شديدا بالنسبة لهذا السلوك . وكثيرا ما يكون والدا الأطفال المصابين بالحساسية متناقضين في حبهما وعطفهما فهما يعطفان على الطفل في لحظة ، وينبذانه في لحظة أخرى . ولذلك فإن الطفل لا يثق تماما في ثبات الحب الوالدي . وهذه الحالة تؤدي إلى عدوان قوى نحو الوالد ، ولكن الطفل يخاف من التعبير عن غضبه لأنه يخاف النبذ التام وفقدان الحب . وهذا الخليط من القلق الشديد حول فقدان الحب والصراع العنيف أزاء التعبير عن الحق نحو الوالدين ، يؤدي إلى حالات من التوتر تثير مجموعة من الأعراض النفسية وتعجل من حدوثها . وحدث عرض معين ليس ألا وظيفة لتاريخ الطفل الماضي ، وتكوينه الجسمي أو جبلته .

ملخص : يظهر معظم الآباء والأمهات أنماطا من السلوك متقبلة للطفل ، ونابذة إياه غير أن التوازن دائما يقلب التقبل ويرجح كفته وعندما يكون النبذ معتدلا ، فإن الطفل يميل إلى القلق المستمر خوفا من فقدان الحب الوالدي ، وقد يؤدي التوتر الناشئ عن هذا إلى أعراض نفسية (عدوان ، وأمراض سيكوسوماتية) . ونحن لا نعرف الأسباب التي تجعل أحد الأطفال المنبوذين يصاب بالربو بينما يصبح الآخر عدوانيا بشكل ظاهر ، ومعاديا للآخرين . هل يرجع ذلك للفروق في درجة النبذ التي يتعرض لها ، واختلافات تكوينية جسمية بين الأطفال ، أم لمجموعة من العوامل البيئية الأخرى غير المعروفة . وكل ما نستطيعه في الوقت الحاضر بصورة عامة ، هو أن نصف الأمهات ، أما باعتبارهن متقبلات لأطفالهن أو نابذات لهن . وبتقدم مناهج البحث ، سوف يصبح قياس سلوك الأمهات أكثر دقة ، وقد نستطيع أن نصف في تحديد أكبر العلاقة بين درجة النبذ الأموي وسلوك الطفل المترتب على ذلك . وإن أدق عبارة يمكن أن نصوغها الآن على أساس المعرفة المتوافرة في الوقت الحاضر هي أن أطفال الأمهات النابذات إذا قورنوا بأطفال الأمهات المتقبلات ، أميل إلى تنمية سلوك يعوق التوافق اليسير مع المدرسة ومع الأتراب ، ومع الراشدين .

التشدد الوالدي والتسامح وأثره في الأطفال :

وهناك فئة ثانية من السلوك الأمي مستقلة نسبيا عن التقبل ، تتضمن مقدار التشدد والضبط الذي تفرضه الأم على سلوك طفلها . إن الأم المتشددة تشددا زائدا مع طفلها تحبط رغبته في العمل المستقل ، ولهذا السبب قد تولد كراهية في نفسه . كما أن كبح حرية الطفل قد يؤدي به إلى تنمية مشاعر النقص ، لأن ارتياد البيئة ، واختبار قوته ومهاراته

أزاء تحدياتها عملية أساسية لتنمية الثقة بالنفس . ومن المتوقع أن يؤدي التقيد الشديد الى تهيب الطفل وخجله .

ولقد استخدم « سيموندز » في دراسته لهذا الموضوع أساليب مشابهة لتلك التي استخدمها في دراسته للتقبل والنبذ ، وقارن بين ما يترتب على السيطرة الوالدية أو الخضوع من نتائج في تكوين شخصية الطفل (130) . وكانت عينة البحث مكونة من ثمانية وعشرين زوجا من الأطفال تراوحت أعمارهم بين ست سنوات وسبع عشرة سنة تمت المضاهاة بينهما كما حدث في الدراسة الأخرى . وكان أحد الطفلين لوالدين مسيطرين ، أما الآخر فكان لوالدين خاضعين .

ويقصد بالآباء المسيطرين أولئك الذين يبذلون قدرا كبيرا من الضبط والسيطرة على طفلهم . وهم صارمون جدا معه ، وذوو سلطة وحزم ، ويعاقبونه ، أو يهددونه بالعقاب ، ومتشددون مع الطفل ويتطلبون منه أن يسلك وفق معايير لا تناسب عمره ولا نموه ، وينتقدونه ، ويخيفونه بغير ضرورة ، ويخططون له بكثرة ، بل وفي بعض الحالات يعنون بحاجاته الى درجة غير مألوفة ، ويمنحونه لعبا غير ضرورية ، ومزايا أو امتيازات خاصة (105, 130) .

ويقصد بالآباء الخاضعين أولئك الذين يسمحون للطفل بدرجة كبيرة من الحرية ، ويسمحون لأنفسهم أن يسيطر عليهم الطفل ، وأن يسايروا حاجاته ورغباته ، ويتسامحون معه ولا يستطيعون رفض رجاءاته ، أو من ناحية أخرى الذين يهجرون الطفل أو يهملونه ، ولا يزودونه بالتدريب السليم ويتركونه ليعتمد على نفسه بدرجة كبيرة (108, 130) .

وينبغي أن نلاحظ أن « الوالدين المسيطرين » يشبهان الوالدين في دراسة « بلدوين » الذي أطلق عليهما « الجو المنزلي الاستبدادي » بينما ينطبق جزء من تعريف « الوالدين الخاضعين » ويوازي وصف ليقي للأمهات المبالغات في الحماية وأشباع الأطفال والتسامح معهم .

ويعمل أطفال الآباء المسيطرين ، شأنهم شأن أطفال مدرسة الحضانة في دراسة بلدوين ، والذين أطلق عليهم « أسر ذات ضبط استبدادي » ، الى أن يكونوا مؤدبين ، مشبطين ، مدققين ، يعتمد عليهم ، ولكنهم خاضعين دمثين خجلين وحساسين . وكانت لديهم صعوبة أكبر في التعبير عن الذات ، كما هو متوقع ، وقاسوا من مشاعر النقص بدرجة أكبر ، ومن

الشعور بعدم الامن والحيرة ، أكثر من الاطفال الذين اتاحت لهم حرية أكبر (130) .

ولقد انتقلت أنماط السلوك التي يثاب عليها الطفل في الأسر المسيطرة — وهى الخضوع للآخرين ، وتنفيذ التعليمات بأمانة ، وكف العدوان — الى المواقف الاجتماعية الأخرى . ومن ثم بدا أن هؤلاء الاطفال قد نشئوا تنشئة اجتماعية صارمة وأن لديهم ضمائر قوية — وتحقق هذا ، على أية حال على حساب حرية التعبير والتلقائية .

وقد حصل الاطفال (الذين انحدروا من آباء خاضعين) من ناحية أخرى على تقديرات بينت أنهم أكثر عصيانا ، وأنهم عديمو المسؤولية ، عنودون متمردون على السلطة معادون لها ، ومع ذلك فقد اعتبروا واثقين من أنفسهم ومنطلقين في تكوين صداقات خارج الأسر (130) . ولقد اتسب هؤلاء الاطفال للتعبير عن مشاعرهم بحرية ، وللإفصاح عن حاجاتهم ورغباتهم . ولم يتعلموا الطاعة ، أو الخضوع ، أو الاضطلاع بمسؤولية بالمنزل ، ومن ثم لم يبد عليهم أنهم مسايرون بدرجة كبيرة للبيئة الأوسع ، أو أنهم مشاركون فيها .

وفي دراسة حديثة (7) قورنت ٣٢ أسرة لهم اطفال مشكلون (تراوحت أعمارهم بين ست سنوات واثنى عشر سنة) بخمس وعشرين أسرة لهم اطفال أسوياء . واجاب الوالدان في كلتا المجموعتين عن اختبار للشخصية ثم قوبلا بمقابلة شخصية ، وكشفت النتائج أن الوالدين اللذين بالغوا في التشدد ، والضبط ، وعاقا محاولات الطفل للاستقلال الذاتى كان اطفالهما خجولين جدا وهيايين .

والخلاصة أنه يمكن القول ، أن هناك بعض الأدلة التي تدعم الاعتقاد بأن التقييد الوالدى الشدبد يؤدي الى مشاعر النقص والخجل عند الطفل . وأن التسامح الوالدى من ناحية أخرى يرتبط بسلوك أكثر تلقائية وثقة بالنفس . غير أن التسامح الزائد ازاء العدوان كما لوحظ في الفصل التاسع قد يؤدي الى سلوك عدوانى متكرر . ويتوقف تأثير التشدد الأمى على أنواع السلوك التي تلقى التقييد والمنع وعلى مقدار الحب والتقبل في علاقة الوالدة بالطفل . وأن مزيجا من الحب للطفل وتمكينه من الاستقلال يغلب أن يؤدي الى تنشئة اجتماعية صحية ، وأن منح الاستقلال الذاتى في سياق من النبذ يغلب أن يؤدي الى عدوان عند الطفل مضاد للمجتمع ومبالغ فيه .

مدرجات الطفل عن النبذ الوالدى والتشدد :

حتى الآن تناولنا أولا تأثير العلاقات الوالدية — الطفلية على سلوك الطفل الظاهر واضطراباته الانفعالية . ولم نناقش مدرجات الطفل لوالديه ومشاعره وحاجاته وانفعالاته واتجاهاته ، ومع ذلك فان لهذه الأجهزة اهمية جوهرية . هل يدرك الأطفال النبذ الوالدى والعداء ؟ هل يشعر الأطفال المنبوذون انهم غير مرغوب فيهم ، وغير محبوبين ، وغير جديرين بالحب ، وانهم يعاقبون ظلما ؟ كيف يرون انفسهم ووالديهم ؟

ولقد قام جاكسون عالم نفس بريطانى لكى يفحص هذه المشكلات على نحو منظم ، بدراسة سبعين طفلا ساء توافقهم — ثلاثين من العصبيين ، وأربعين من الجانحين — كما درس مجموعة ضابطة من أربعين طفلا من الأسوياء (64, 65) . حكى كل طفل من هؤلاء الأطفال قصة كاستجابة لكل رسم من رسومات ست تصور أنواعا مختلفة من العلاقات الأسرية (الاعتماد على الأم ، الاستبعاد من محبة الوالدين ، الفيرة من الأخوة ، العصيان ، الوحدة والشعور بالاثم ، الخوف من العدوان ، تهديدات بالعقاب) . ثم تم استنتاج أفكار الطفل عن نفسه ، وأسرته ومجتمعه على وجه العموم من استجاباته لهذا الاختبار .

ولقد اختلفت مدرجات الأطفال الذين ساء توافقهم عن انفسهم واتجاهاتهم اختلافا كبيرا عما وجد لدى الأطفال الأسوياء . ولقد وصف الأسوياء انفسهم فى قصصهم عامة (أى وصفوا أبطالهم ، بأنهم أخيار وظرفاء ، بينما أدرك الأطفال الجانحون والعصابيون انفسهم على انهم « عصاة » « خبيثون » ولقد كان الأطفال المتزنون انفعاليا واقعيين بالقدر الذى يكفى لادراك انهم أساءوا السلوك أحيانا ، ولكنهم لم يشعروا بأنهم تعرضوا لعقوبات قاسية أو مبالغ فيها . وراوا آباءهم مغرمين بهم متقبلين لهم ، يمنحونهم المساعدة والحماية .

ولقد شعر الأطفال العصابيون والجانحون ، من ناحية أخرى ، بأن آباءهم كرهوهم ونبذوهم ، وأساءوا معاملتهم ، وعاقبوهم فى غير انصاف بسبب سوء أعمالهم . وكما هو متوقع على أساس مبدأ التعميم ، نظر الأطفال سيئو التوافق الى الغرباء نظرة خوف وشك ، بينما أدركهم الأطفال الأسوياء على انهم على وجه العموم طيبون ورحماء .

ولقد استجاب الأطفال العصابيون الى الظلم الذى شعروا بأنهم قاسوا منه . فآظهروا العداء لوالديهم والنبذ لهم ، والفيرة الشديدة من اخوتهم ، والخوف من عدوان الكبار ، ومن الاخوة والأخوات الذين يفوقونهم قوة .

ولم يظهر الجانحون هذا القدر الكبير من كراهية الوالدين والاخوة ، أو هذا القدر الهائل من القلق أو الاشفاق على الذات الذى أظهره العصاةيون . ولقد أبرز المؤلف أن هؤلاء الأطفال شعروا بالعزلة وبعدم الانتماء . ونتيجة لذلك ، كانوا أقل التصاقا بأسرهم من الناحية الانفعالية ، وكتبوا جميع مشاعرهم القوية نحوها (64, 65) .

ولقد درس باحث آخر استجابة أولاد تراوحت أعمارهم بين السادسة والعاشره لصور ولاسئلة مباشرة (70) . ووجد ارتباطا موجبا بين العراك مع الزملاء (كما بقدره المدرس) ووصف الوالدين بالعداء وعدم العطف على ابنائهم . وكان الأولاد الذين وصفوا أمهاتهم بالعطف أقل عدوانا مع انرابهم . وهذه النتيجة تدعم الفرض القائل بأن التطبيع الاجتماعى للعدوان يعتمد على رغبة الطفل فى ادخال السرور على والديه ، وقلقه حول فقدان الحب الذى قلعا معتدلا . وإذا رأى الطفل والده كئيبا له ، قل لديه الدافع لكف السلوك العدوانى .

وواضح أن تأثير علاقة الوالد بالطفل سواء أكانت علاقة صحية أم غير صحية ينعكس على اتجاهات الطفل نحو نفسه ونحو أسرته . كما ينعكس فى سلوكه الظاهر . فالطفل الذى يعاقب وينبذ يبدو مدركا فى وضوح اتجاهات الوالدين نحوه . وفضلا عن ذلك فإنه يبدأ فى رؤية نفسه على أنه غير مرغوب فيه ، وغير جدير بذلك ، أى أنه يبدأ فى تمثيل اتجاهات والديه نحوه . وفى ظل هذه الظروف يغلب أن يكون سلوكه غير متوافق .

الفروق بين الطبقات الاجتماعية فى علاقة الأم بالطفل :

على الرغم من أن البيئة الاجتماعية غير الأسرية (المدرسون والأترب) تؤثر تأثيرا قويا فى دوافع الطفل فى عمر المدرسة وفى أنماط سلوكه ، إلا أن اتجاهات الأسرة وممارستها ما يزال لها تأثير هام وأساسى . وأن النماذج التى يقدمها الوالدان للطفل ، ونمط الإثبات والعقوبات التى تصدر عنهما تتحدد بدرجة كبيرة بمجموعتين من العوامل : الشخصيات الفريدة للوالدين ، وقيم الطبقة الاجتماعية التى تنتمى إليها الأسرة وتعيش فى جوها . وتنتمى كل أسرة الى عدد من الجماعات الثقافية المتدرجة أو الفرعية (جماعات عنصرية ، ودينية وطبقة اجتماعية) . ويشارك أعضاء هذه الجماعات فى كثير من الخصائص ويختلفون على أنحاء شتى عن أعضاء جماعات أخرى . ولقد استعرضنا فى الفصلين السادس والسابع الدراسات التى بينت أن الأسر من الطبقة الوسطى تختلف فى طرق تدريب أطفالها عن الأسر من الطبقة الدنيا .

ويظل لمؤثرات الثقافة الفرعية هذه فاعليتها وتأثيرها خلال الطفولة المتوسطة . ونجد في أى بيئة محلية أن الآباء من طبقة معينة يشتركون عادة في نفس الاندية ، ولهم ميول واتجاهات متشابهة ، ويتحدون معا ضد الآخرين ممن ينتمون لطبقات أخرى ، ويعملون معا في نفس الأنواع من الأعمال . ونتيجة لذلك ، نجد أن أفكارهم عن السلوك المقبول وغير المقبول وعن أساليب تنشئة الأطفال وتربيتهم متشابهة جدا (135) . فمثلا كثيرا ما يتجاوز الآباء عن العقاب الجسمي للأطفال في الطبقة الدنيا أكثر مما نجد في الطبقة المتوسطة (93) ، ومن هنا يكثر استخدام العقاب في الأولى عن الثانية وتكثر الاثابة على الميول الفنية من ناحية أخرى في الطبقة المتوسطة اذا قورنت بالأسر من الطبقة الدنيا . والعلاقة بين الأمانة وقيم الطبقة الاجتماعية أقل وضوحا ، لأن الطبقات الاجتماعية على اختلافها تكافئها . فميل الطفل الى اتخاذ الأمانة كقيمة يعتز بها اذن يعتمد بدرجة أكبر على درجة الأمانة التي يظهرها والده من نفس الجنس (الذى يتقمصه) وعلى التشجيع الوالدى لسلوكه (اثابته) أكثر مما يعتمد على عضويته في طبقة اجتماعية معينة .

الفروق بين الطبقات الاجتماعية في أساليب تنشئة الأطفال :

ان سلوك الطفل الذى يشجع ويثاب من طبقة اجتماعية قد ترفضه طبقة أخرى وتعاقب عليه ويعلم الوالدان أطفالهما الاستجابات والقيم والمعتقدات الملائمة لطبقتهم الاجتماعية من خلال نظام معقد من الاثابات والعقوبات المنتقاة .

ويتراوح التدريب الطبقي للطفل من ضبط الأسلوب الذى يتناول به طعامه الى السيطرة على اختياره لاثابه في اللعب ولاهدافه التعليمية والمهنية . ان هذا الضبط يشمل الاوقات التى يروح فيها عن نفسه والأماكن التى يتم فيها الترويح ، والأعمال التى عليه أن يقوم بها لخدمة أسرته ، والحجرات والأدوات التى يسمح له باستخدامها في البيت ، وارتداء ملابس معينة في اوقات خاصة ومقدار الاستذكار والدرس المطلوب منه ، بل انه يخضع للضبط الاقتصادى من قبل والديه ، بل ان مفاهيمه عن الصواب والخطأ تخضع لهما . وكل هذا يتفاوت ويختلف باختلاف الطبقة الاجتماعية للطفل ، (33, 609) .

وتدل الشواهد على أن الأمهات من الطبقة المتوسطة أكثر عطا وحباً وأقل عقاباً عن الأمهات من الطبقة الدنيا . ولقد بينت على سبيل المثال مقابلة ١٩٨٠ . أما من الطبقة المتوسطة العليا ، ١٧٨ أما من الطبقة الدنيا العليا لاطفال في رياض الأطفال أن الأمهات من الطبقة المتوسطة

« أكثر دفئا وأكثر افصاحا عن مشاعرهن من الأمهات من الطبقة الدنيا » (395, 68) ، فضلا عن ذلك « فإن الوالدين من الطبقة الدنيا العليا استخدموا العقاب البدنى والحرمان من الامتيازات والسخرية كأساليب لضبط الأطفال أكثر من الآباء من الطبقة المتوسطة العليا ويبدو محتملا أن الآباء من الطبقة المتوسطة استخدموا التفكير والتحليل العقلى والثناء بدرجة أكبر . . . » (395, 86) . وأيدت دراسة أخرى هذه النتائج (6) ، حيث وجد أن الأمهات من الطبقة المتوسطة الدنيا أقل عطفًا وحنوا وأكثر عقابًا وتشددا من الأمهات من الطبقة المتوسطة العليا . بل ولقد كشف بحث آخر عن أمهات أولاد في مرحلة قبل المراهقة (93) عن أن الأمهات من الطبقة المتوسطة ذوات خلفية أثنولوجية مشابهة ، ومن نفس المنطقة الجغرافية . وواضح أن البعدين الأساسيين في علاقة الأم بالطفل وهما الحب - والكراهية ، والتشدد - والتسامح يرتبطان بالطبقة ، الاجتماعية التى تنتمى إليها الأم . وترتبط الفروق في الشخصية بين الأطفال من الطبقات المختلفة بغير شك بالفروق في طرق تنشئتهم .

الفروق الطبقية في اتجاهات الأطفال نحو الوالدين :

وإذا كانت نتائج هذه الدراسات صادقة ، فإن من المتوقع أن يدرك الأطفال من الطبقة الدنيا طرق تنشئة آباءهم لهم على أنها قاسية بينما يرى الأطفال من الطبقة المتوسطة أن آباءهم متساهلون . ولقد بينت بحوث عديدة أن الأمر كذلك . ففي إحدى الدراسات طلب من مجموعتين من أطفال الصف الخامس الابتدائى عدد كل منهما ٢١ طفلا أحدهما من الطبقة الدنيا والآخر من الطبقة المتوسطة طلب منهم أن يكتبوا موضوعات أنشاء عن استجابات ولد في العاشرة من عمره نحو سلوك أخيه الأصغر ومضايقاته . وقد افترض أنه من خلال القصة ، سوف يكشف الطفل عن مدركاته لأساليب التربية الوالدية (34) .

ولقد كتب عدد من أطفال الطبقة الدنيا قصصا تشتمل على حلول غير بناءة للمشكلة يبلغ ضعف من فعل هذا من أطفال الطبقة المتوسطة (أى أنهم التجأوا الى السلطة) . وكانت الأغلبية الساحقة للحلول المقترحة من قبل أطفال الطبقة الاجتماعية الأعلى بناءة وقائمة على الاتفاق الودى بينما لم يقدم هذا النوع من الحلول الا نصف أطفال الطبقة الأدنى . وقد مال أطفال المستوى الاقتصادى الاجتماعى المنخفض على وجه العموم الى استخدام العقاب والانتقام لما يتعرضون له من اساءة .

ولقد سئل كل طفل في هذه الدراسة في مقابلة شخصية خاصة عشر أسئلة تتصل بمشكلات التأديب الروتينية في المدرسة والبيت والبيئة

المحلية (أينبغي أن يسمح للأطفال أحيانا أن يجيبوا بتبجح على آبائهم ؟) .
ولقد كشف الأطفال ذوو الظروف الاجتماعية الاقتصادية الأفضل عن اتجاهات موجبة نحو معاملة والديهم ونحو السلطة على وجه العموم .
ولقد أدرك أطفال الطبقة الأدنى السلطة ، بما في ذلك أبويهم على أنها غير معقولة وقاسية . وهكذا كشفوا عن رضوخ أكثر جمودا ، وخوف أكبر من الانحراف عن القواعد والنظميات الثابتة (34) .

وقد تم التوصل الى نتائج مشابهة في دراسة أخرى عن تأثير الاختلاف والتنوع في أساليب التأديب والتربية بين الطبقات الاجتماعية في اتجاهات الأطفال نحو آبائهم . وتكونت عينة البحث من ثلاث مجموعات كل منها عبارة عن خمسين طفلا في الصفوف من الخامس الابتدائي الى الثاني الإعدادي . اختيروا من ثلاث مدارس تمثل المستويات الاقتصادية الأعلى ، والأوسط والأدنى . ولقد قوبل كل طفل على انفراد ، وبعد تكوين علاقة وثام طيبة ، طلب منه أن يدلي بالأفكار العشر الأولى (تداعي أفكار) التي ترد لذهنه عندما يفكر في أمه وأبيه . ثم حلت هذه البيانات لتحديد أفكار الأطفال وأوصافهم لوالديهم ، وطبيعة الارتباط بالأبوين والاعتماد عليهما ودرجته ، ودرجة الكبت أو الحرية في التعبير (90) .

وعلى الرغم من وجود تباين كبير في كل مجموعة ، إلا أن الأطفال ذوي المستويات الاقتصادية المختلفة أظهروا على وجه العموم اتجاهات متمايزة نحو الوالدين . فمثلا أظهر أطفال الطبقة المتوسطة كمجموعة مشاعر سارة نحو آبائهم تدل على تقبلهم واحترامهم للذين اعتبروهم مساعدين لهم ومتسامحين معهم . وظهر أن قلة من هؤلاء الأطفال بالغوا في الاعتماد على والديهم أو في العدائية نحوهما .

وأظهر الأطفال من الطبقة الدنيا ، من ناحية أخرى أكبر عدد من الاستجابات المضادة . وكانت هذه المجموعة أكثر المجموعات الثلاث تناقضا في عواطفها (فقد مزجت الحب بالكراهية) نحو الوالدين وكانت أكثر المجموعات من حيث شعورها بالآمن . على الرغم من أن ما وجد لديها من مشاعر النبذ أو الاعتماد الزائد كان قليلا نسبيا ، إلا أنهم شعروا أن آبائهم كانوا على وجه العموم أكثر كبتا وقمعا ولم يتيحوا لهم إلا صحبة ضئيلة . وكانت مجموعة الطبقة العليا أكثر المجموعات تفايرا وتباينا ، ولكنهم كمجموعة عبروا عن أشد مشاعر النبذ ، والمبالغة في الاعتماد على الوالدين . وكانت الكراهية أقل شيوعا في هذه المجموعة عنها بين أطفال الطبقة الدنيا ، ولكن الإعجاب الشديد بالوالدين كان أكثر شيوعا بينهم وكان ممزوجا بالخوف والشعور بالذنب .

تأثير الأخوة :

على الرغم من أن شخصية كل من الوالدين وسلوكهما نحو الطفل له أهمية أولى وأساسية في تشكيل نموه ، إلا أن علاقته بأخوته ان كان لديه أخوة ، قد تؤثر أيضا بعض التأثير في نمو شخصيته .

ولقد اتضح أن أكثر من ٨٠٪ من الأطفال الأمريكيين لهم أخوة . وقد يتعلم الطفل من خلال تفاعلاته معهم أنماطا من الولاء ، والمساعدة والحماية ، أو الوانا من الصراع والسيطرة والتنافس ، وقد تعمم هذه وتنتقل الى علاقات اجتماعية أخرى . ويشكل عدد أخوة الطفل وعلاقته بهم جانبا هاما من موقف تعلمه ، ومن ثم قد يؤثر تأثيرا قويا فيما يتعلمه الطفل في البيت وفي طريقة تعلمه له . ولقد اهتم عدد من الدراسات المنظمة بنتائج ترتيب الطفل بين الأخوة (الأكبر ، الأصغر أم الاوسط) ، أو الاوحد على شخصية الطفل في عمر المدرسة وعلى سلوكه .

وواضح أن موقف التعلم الاجتماعي الذي يواجهه الطفل الأول يختلف من ذلك الذي يواجهه أخوته ممن دونه في العمر ، فمثلا ، قد يعاقب الأطفال الكبار نتيجة للنقص النسبي في خبرة والديه . وقد يتعرضوا لضغط زائد أو اجهاد كبير لتحقيق أهداف معينة ، أو يجدوا ان من واجبهم ان يعنوا بالأطفال الصغار قبل ان يهيئوا أو يعدوا لمثل هذه المسؤولية . وعليهم وحدهم أن يواجهوا التوافق الصعب الذي يستلزمه فقدان مكانة « الطفل الوحيد » .

ومن ناحية أخرى يغلب أن يجد أصغر الأطفال سنا معاملة طفلية لمدة أطول من قبل والديهم ولكنهم يتنافسون بقوة مع أخوتهم الكبار لاشباع حاجاتهم الذاتية . ويغلب أن يسيطر عليهم أخوتهم الكبار ويعاقبونهم ، ولكنهم يتمتعون بامتياز بالنسبة لأخوتهم هو أنهم لا يجدون أن من الواجب عليهم أن يتوافقوا مع منافسيهم من الأخوة الأصغر سنا . ولأسباب مثل هذه قد نتوقع حدوث فروق في الشخصية ترتبط بترتيب الطفل بين أخوته في الأسرة .

وتبين البحوث التي تناولت هذه المشكلة بالدراسة اتفاقا عاما على أن الأطفال الأكبر سنا يغلب أن يكونوا أقل عدوانية وأكثر تعرضا لمشاعر الذنب عن أقرانهم (27, 49, 75, 119) . فضلا عن ذلك فان دراستين على الأقل مستقلتين الواحدة عن الأخرى بينتا أن هناك أعدادا كبيرة لا تتناسب مع نسبتهم من الأطفال الأول للأسرة تعرضوا للمرض وترددوا على عيادات التوجيه النفسي للأطفال (116, 141) كما أن الدراسات

المسحية لأطفال المدرسة الابتدائية تدل على أن الأطفال الأول في الأسرة يظهرون أعراضا عصبية أكثر من المتوسطين من حيث تربيتهم بين أخوتهم وأكثر ممن جاء ترتيبهم الأخير (40, 75, 131).

والأولاد الأول في الأسر من بين أطفال المدرسة الأسوياء يظهرون مشكلات أكثر تتضمن القلق ، والانسحاب ، والتذبذب الانفعالي . والحساسية الزائدة . أما الأولاد في المركز الثاني فيغلب أن تكون لديهم أنماط سلوكية تنافسية وعدوانية ظاهرة بدرجة أكبر (40, 75, 89, 131) ويظهر الأطفال في المركز الأخير في المتوسط ، صورة مخالفة واضحة تماما فاذا قورنوا بالأطفال الآخرين يبدو أنهم أكثر كفاحا : (75, 114) ، وأكثر تحديا (27) أما الأطفال في المركز المتوسط ، فهم على وجه العموم ، اجتماعيون ذوو الفة ، يسهل تأثرهم بالإيحاء ، وشفوفون لظهار الحب (15).

وتدعم نتائج دراسة شاملة قامت بها كوخ عن آثار مركز الطفل وتربيته بين أخوته ، وجنسه ، والفترة الفاصلة بينه وبين أخوته على نمو الشخصية النتائج التي لخصناها سابقا والناجمة عن دراسات أقل نظامية . في هذه الدراسة (77, 78, 79) بحث ٣٨٤ طفلا (أعمارهم من ٥ الى ٦) من أسر ذات طفلين . ومثلت الأنماط الأربعة تمثيلا متساويا في الدراسة وهي (ولد كبير - بنت أصغر ، بنت كبيرة - ولد أصغر ، اختان ، أخان) ، ثم كانت هناك ثلاث مجموعات ، مجموعة يفصل بين الأخوين من سنة الى سنتين ، ومجموعة من سنتين الى أربع ، والمجموعة الثالثة من أربع سنوات الى ست . ولقد لاحظ المدرسون هؤلاء الأطفال وقدرتهم في سمات متنوعة . ووجد أن جميع المتغيرات الأساسية ، الجنس ، ومركز الطفل ، والمدة الزمنية الفاصلة ، أثرت في شخصية الطفل ، وكان جنس الطفل من أكثر المحددات التي أدت الى تمثيل واستيعاب أنماط السلوك التي تناسب جنسه ذكرا أو أنثى .

جنس الأخ أو الأخت : اتضح بصفة عامة أن الأطفال الذين لهم أخوة كانت لديهم سمات أكثر ذكورة من الأطفال ذوى الاخوات وأن البنات ذوات الاخوة اذا قورن بالبنات ذوات الاخوات كن أكثر طموحا ، وعدوانا ، وكان أدائهن على اختبارات القدرة العقلية أفضل . وأن البنات اللائى لهن أخوة أكبر وجدت لديهن سمات أكثر استرجالا من البنات اللائى لهن أخوات أكبر سنا . وكان الأولاد الذين لهم أخوات أكبر أقل عدوانية وأقل جراءة من الأولاد ذوى الاخوة الأكبر . وهذه النتائج متوقعة من معرفتنا بعملية التقمص والتقليد التي تحدث بين

الاخوة والاخوات . ففي كثير من الحالات يرى الاخوة الصغار اخوتهم الكبار اقوى منهم ، واكثر كفاءة ، ويحرزون اهدافا هامة يرغبون هم فيها ولكنهم لم يحصلوا عليها بعد . فالطفل الأكبر يستطيع أن يسهر لفترة أطول ، وأن يأكل أطعمة الراشدين ، وقد يدرك على أنه موضع حظوة في الأسرة . وقد يكافح الأصغر اذن لكي يصبح مشابها للأكبر وذلك بمحاولة تقليد انماط سلوك الأخير .

ترتيب الطفل : يميل الأطفال الأول الى أن يكونوا اقوى ضميرا من الأطفال الثواني ، وهم يميلون الى أن يكونوا أكثر مسئولية ، وأقل عدوانية وأشد من حيث حب الاستطلاع العقلي . غير أن اثر ترتيب الطفل يتوقف بدرجة كبيرة على جنس اخوته وعلى المسافة الزمنية الفاصلة بينهما . فعندما يكون الاخوة من نفس الجنس ويفصل بينهم اقل من عامين فانه لا توجد فروق كبيرة بينهم . وعندما تزداد الفترة الفاصلة بينهم الى اربعة سنوات ، أو يكون الأخوان من جنسين مختلفين ، تكون الفروق بينهما أكثر وضوحا . مثلا اذا كان للولد أخ يصغره بأربع سنوات فانه يكون اقل عدوانية وأكثر مسئولية من ولد له أخت تصغره بأربع سنوات .

الفاصل الزمني : تشفر كوخ بأن فرقا يتراوح بين سنتين وأربع سنوات بين الاخوة يكون له أكبر تأثير مهدد على الطفل الأكبر فاذا بلغ الطفل الأول ثلاث سنوات عندما يولد له أخ جديد ، فانه معرض لأن يصبح قلقا حول امكانية فقدانه الحب . أما اذا بلغ الطفل الأول عاما واحدا عندما يصل أخوه ، فان صورة ذاته تكون غير واضحة ولا متبلورة بحيث يحتمل ألا يعتبر الوليد الجديد تهديدا كبيرا أو منافسا في حب أمه . وان بلغ الطفل الأكبر السابعة من عمره أو الثامنة عند وصول الأخ الجديد فانه يكون أكثر استقلالا عن والديه وأقل تعرضا للتهديد من قبل القادم الجديد في الأسرة . وفضلا عن ذلك فان الطفل الأكبر في هذه الحالة يغلب أن يصبح صورة بطولية أو نموذجاً يتقمصه الطفل الأصغر مما لو كان أكبر منه بعامين فقط .

وواضح أن الجنس ، وترتيب الطفل ، والفرق الزمني في السن تتفاعل جميعها لتؤثر في نمو الطفل . ومن الصعب التحدث عن تأثير مركز الطفل وترتيبه في الأسرة دون أن ندخل في الاعتبار المتغيرين الآخرين .

مصادر القلق والصراع في الطفولة المتوسطة

تكوين الضمير والمعايير الخلقية :

ان الخوف من فقدان الحب (النبذ أو الاستبعاد) من قبل الوالدين أو المعلمين أو الأتراب هو أحد المصادر الأساسية للقلق خلال هذه الفترة ورغبة في الاحتفاظ بمصادر الحب هذه ، يتخذ الطفل القيم وأنماط السلوك التي تجعله مقبولا من هذه الجماعات . وهذه القيم تصنع ضمير الطفل ، وقد وصفنا المراحل الأولى لتكوينه في الفصل التاسع .

وتمثل الطفولة المتوسطة مرحلة حرجة ، ينمو خلالها الضمير بأسرع معدل له . وما لم ترسخ معايير الصواب والخطأ في هذا الوقت ، فان الطفل معرض للخضوع لما يقدمه له الآخرون من مغريات غير اجتماعية ، أو لمسايرة نزعاته التي لا سيطرة له عليها للسلوك العدواني والجنسي والنكوصي . ومن ناحية أخرى اذا كان تعلم الطفل للمعايير والمحرمات (نمو الأنا العليا) بالغ الشدة والقوة ، فان الشعور باللائم يرتبط بأنواع كثيرة من السلوك والأفكار . ولما كان الشعور باللائم مؤلما ، فان الطفل ينمي دفاعات تحول دون ارتكابه للسلوك الممنوع ، وبذلك تبقى الأفكار المثيرة للشعور باللائم وأنواع السلوك المؤدية اليه بعيدة عن الشعور وبمناى عن الوعي . أى ان الطفل اذا كان يخشى النبذ أو الشعور باللائم بسبب ما يخطر له من افكار جنسية وعدوانية فقد يحاول ان يكبت هذه الأفكار المثيرة للقلق والمؤدية للشعور باللائم أو ينكرها . وتؤدي هذه الدفاعات أحيانا الى أعراض (كالمخاوف ، والأفكار الوسواسية ، والخلجات العصبية) . وليست مشاعر الائم المتصلة بالأفكار العدوانية ، وبالعادة السرية ، وبحب الاستطلاع الجنسي ، وبالفيرة من الاخوة نادرة الحدوث عند الأطفال في سن المدرسة ، وقد تسبب أعراضا تعوق أداءهم لأعمالهم بكفاية وفاعلية .

وان مزيجا من الحب الأبوى والتشدد القاسى وعقاب أنواع السلوك الممنوعة كثيرا ما يبدو مقدمة شائعة لتكوين الضمير القاسى الصارم ، ففى ظل هذه الظروف يتمثل الطفل التحريمات الأبوية المتشددة للسلوك العدواني والجنسى لأنه يريد الاحتفاظ بحبهما . وقد تؤدي الاغراءات التي يتعرض لها الطفل أحيانا في مثل هذه الحالات ، والتي تدفعه الى أن يعتدى ويضرب ، أو يمارس العادة السرية ، الى حالة مستمرة من التوتر والشعور باللائم ، وإلى زيادة احتمال تكوين الأعراض . وينبغى على الوالدين ذوى الحكمة أن يتوصلا الى التوازن الأمثل بين التسامح

التام الذى قد يؤدي الى تكوين ضمير ضعيف ، والموانع الزائدة التى قد تنتج مجموعة قاسية من المعايير الخلقية غير الواقعية .

مخاوف الطفل :

تظهر احدى الدراسات (38) أهمية المخاوف (أى مصادر القلق) فى الحياة العقلية للطفل فى سن العاشرة . وقد طلب الباحث فى هذه الدراسة من الأطفال أن يرسموا أهم الوقائع والأحداث فى حياتهم . وقد عبرت ثلث رسوماتهم تقريبا عن خبرات مخيفة . وعلى الرغم من أن كثيرا من مخاوف الأطفال ليست الا وظيفة لوقائع مخيفة فى الخبرة المباشرة (كأن بعضه كلب ، أو تصدمه سيارة) أو نتاجا لتحذيرات الوالدین بالنسبة لموضوعات معينة (ابتعد عن النار ، خذ حذرك من الأفاعى) الا أن هناك أيضا كثيرا من المخاوف ذات طبيعة رمزية . ولقد كشف البحث الذى قام به « جيرسلد ماركى وجيرسلد » (68) عن أن كثيرا من مخاوف الأطفال (حوالى ٢٠ ٪ منها) غير واقعية تدور حول مخلوقات خيالية أو تتصل بالظلام أو بالوحدة . وكثيرا ما يقرر الأطفال أن الحيوانات الخطرة ، كالأسود والنمور مخيفة . ولقد سأل « ديلوب » (35) مجموعة من الأطفال تراوحت أعمارهم بين تسع سنوات واثنتى عشرة سنة ، عن الأشياء التى يخافون منها ، وعن درجة خوفهم من موضوعات معينة . وصنفت الموضوعات المخيفة الى أربع فئات : واقعية (يمكن أن تحدث للطفل) ، وبعيدة ، وغير واقعية ، وغامضة . فالخوف من السقوط من فوق السلم ممكن وواقعى ويدخل فى خبرة الطفل المباشرة . والخوف من أن شبحا أو أسدا سوف يؤذى الطفل ويلحق الضرر به خوف بعيد وغير واقعى . ويظهر الأطفال خوفا معتدلا من الأخطار المباشرة والممكنة (كالخوف من صدمة سيارة) ولكنهم يخافون خوفا شديدا من الوقائع البعيدة والمستحيلة (كالخوف من أن يهاجمهم الأسد أو الأشباح) ويحتمل أن تكون المخاوف البعيدة كالخوف من الأشباح والأسود والسحرة ، وهى مخاوف تتضمن عادة التعرض للأذى أو القتل ، رمزية ترمز للعقاب الوالدى الذى يخافه الطفل ويخشاه .

دعنا نصقل هذا الفرض . أن الطفل العادى يتعلم منذ السنة الأولى من حياته ، أن نوعا من العقاب الوالدى يتبع سوء السلوك ويترتب عليه . أى أن الطفل يتعلم أنه ينبغى عليه أن يدفع ثمن استمتاعه بسوء السلوك ، وذلك بأن يلقى نوعا من العقاب . فالخوف من مهاجمة الأشباح والشعابين ، والتماسيح والسحرة قد يرمز للعقاب الوالدى المتوقع والنبد أو القصاص — وهو خوف لا يمكن للطفل أن يقره لنفسه مباشرة . وقد يكون ظهور مخاوف قوية وملحة عند طفل العاشرة وعندما تكون هذه

المخاوف غير واقعية بدرجة كبيرة ، انعكاسا وتعبيرا عن مقدار ما يشعر به الطفل من إثم وصراع .

ويغلب في مثل هذه الحالات ، ألا يفلح مع الطفل استخدام المنطق في محاولة انقاص خوفه من الأشباح وذلك بتوضيحنا له أنه لا وجود لها حقيقة . والأشباح في هذه الحالة وقبل كل شيء ، ليست إلا مجرد رمز لخوف لا يدركه الطفل من أبيه . وتختلف المخاوف الرمزية أو غير الواقعية عن المخاوف الواقعية (كالخوف من صدمة سيارة ، أو الاحتراق بالنار) فهذه الأخيرة يمكن التخفيف منها على أفضل نحو بمعالجة المصدر الفعلي للخوف .

الانتماء الى الأقليات وقلق الأطفال :

يشعر جميع الأطفال ببعض الصراعات اذا قاموا بسلوك عدواني أو جنسى أو فكروا فيه ، وبشترك الجميع في الشعور ببعض القلق ازاء امكانية التعرض للنبت من قبل الوالدين أو الأصدقاء . غير أن عددا قليلا من الأطفال يتحمل عبئا سيكولوجيا اضافيا - بسبب انتمائهم الى جماعة للأقلية تتعرض للتعصب ضدها ، وللكره والنبت من الاثراب والراشدين .

تقصص الجماعات السلالية : وبنفس الطريقة التي يتقمص بها الطفل والديه ، وطبقته الاجتماعية ، فانه يتعلم أيضا أن بتقمص جماعات ثقافية فرعية أخرى (سلالية ودينية وعنصرية) ينتمى اليها . وتدل البحوث على أن هذا التقمص يتم على نحو تدريجى ويصبح راسخا عادة خلال سنى المدرسة . وفي دراسة من بين الدراسات القليلة التي تناولت المشكلة بالبحث تمت مقابلة ستة وثمانين طفلا من البروتستانت ، والكاثوليك ، واليهود والزنوج . وطرحت عليهم أسئلة مثل « من انت ؟ » ، « ما نوع الناس الذين يعيشون كجيران لك في البيت ؟ » « من يكون أبوك ؟ وأمك ؟ » (56, 57) ولقد حدد أصغر الأطفال سنا (تراوحت أعمارهم بين ثلاث سنوات ونصف وأربع سنوات ونصف) أنفسهم وميزوها عن غيرهم باستخدام أسمائهم . ومع تقدم العمر استخدم الأطفال التمييزات السلالية بتكرار أكبر .

فمنذ حوالى سن الخامسة والنصف ، وما بعد ذلك يمتنع فعلا تصور الطفل لنفسه وللآخرين على أساس الأسماء . وتشيع الإشارة الى عضويته في جماعة سلالية ، وتزداد الإشارة الى الصفات الشخصية واستخدامها للتمييز بينه وبين غيره ، وإن حدث هذا بدرجة اقل . ويوضح ذلك الاستجابات التي تم الحصول عليها من مجموعتين في سن

(١/٢ الى ٨ ١/٢ سنة) وفي سن (١/٢ الى ١٠ ١/٢ سنة) حيث ينظر الى الطفل والى جيرانه في الغالب على انه « أمزيكى » ، « ملون » ، « يهودى » ، « كاثوليكي » ، « ايطالى » ، « اسبانى » (56, 374)

ويصف الأطفال أباءهم بنفس كلمات التمييز السلالية التى يستخدمونها فى وصف أنفسهم .

ولقد أجاب الأطفال عن أسئلة مثل « ما الذى يلزم لك لى تكون كاثوليكيًا ، أو يهوديًا ؟ » « ما معنى أن تكون كاثوليكيًا أو يهوديًا ؟ » أساسا باستخدام نشاطات عيانية محددة مثل « أتكلم كاليهود » « أذهب الى المعبد » « أعمل عشاء ربانيا » ولقد استخدم الأطفال الأكبر سنا تصورات مجردة بتكرار أكبر . وعلى هذا نجد ولدا يهوديًا فى سن العاشرة يقول « اليهودية دين كالمسيحية تماما . انها تعنى أن تذهب الى مدرسة عبرية وأن ترى النجمة فى التلمود فى التوراة . انها تعنى أيضا أن تؤمن بهذه الأشياء وأن تحترم والديك . وينبغى ألا تسرق » (57) .

التقمص عند الأطفال الزوج : ان تعريف من هو الزوجى مسألة ثقافية بعد كل شيء ، تملئها جماعة الأغلبية وتحددها الى حد كبير . وفى الثقافة الأمريكية يعتبر كل شخص له نصيب ضئيل من سلسلة النسب الزوجية ، زنجيا ، ومن ثم يعنى تقمص الزوج تقبلا للذات باعتبارها عضوا فى الجماعة العنصرية التى يطلق عليها هذا الاسم .

وفى دراسة لتقمص جماعة الاقلية اشتملت العينة على ٢٥٣ طفلا زنجيا تراوحت أعمارهم بين ثلاث سنوات وسبع (26) . ولكى يحدد الباحث ما اذا كان هؤلاء الأطفال قد فهموا كلمة زنجى أم لم يفهموها ، عرض على كل طفل دمي زنجية وبيضاء ، وطلب منه أن يعطيه الدمية التى تشبه الطفل الزنجى « واتضح أن الكلمة لم تكن مفهومة فهما جيدا فى السنوات المبكرة ، غير أن نسبة كبيرة من الأطفال الزوج فى سن السادسة (٧٨٪) اختارت دمية ذات جلد بنى .

ولا يعنى ادراك الطفل للفروق بين الزوج والبيض بطبيعة الحال ، وبالضرورة أنه قد تقمص الزوج شخصا . ولكى يحدد المجرى ما اذا كان الأطفال تقمصوا الزوج ، طلب من كل طفل « أن يعطيه الدمية التى تشبهه » ومرة أخرى لم يكن الأطفال الصغار فى السن متأكدين فى اختياراتهم . غير أنه بتزايد العمر ظهرت زيادة ملحوظة فى نسبة الأطفال الذين اختاروا الدمية الملونة (أى توحدوا افتراضا معها) . وقد اختارت النسب التالية الدمية الملونة على أنها « الدمية التى تشبهنى » ، ٣٦٪

من أطفال سن الثالثة ، ٤٨٪ من أطفال سن الخامسة ، ٨٧٪ من أطفال سن السابعة .

ويتأثر تقبل الطفل باعتباره عضواً في جماعة الزوج (كما تعرفه الثقافة الأمريكية) تأثيراً كبيراً فيما يبدو بلون بشرته . وعلى الرغم من أن جميع الأطفال كانوا على وعى بالفروق العنصرية ، إلا أن ٨١٪ من الزوج ذوى البشرة الداكنة تقمصوا الدمية الملونة ، مقابل ٧٣٪ من المجموعة المتوسطة من حيث لون البشرة ، و ٢٠٪ فقط من المجموعة ذات البشرة الخفيفة السواد (26) .

وقد أسفرت دراسة أخرى لأطفال تراوحت أعمارهم بين ثلاث سنوات وسبع عن نتائج مشابهة (128) . فَمَا أن بلغ الأطفال السابعة إلا وكانوا جميعاً على وعى بمفهوم « الزنجى » وأظهر الأطفال الزوج شأنهم شأن الأطفال البيض ميلاً لخلق سمات غير مرغوب فيها على الزنجى . ويبدو أن الطفل الزنجى يتقمص جماعة يعتبرها ذات سمات سلبية وغير مرغوب فيها . وهذا النمط من التقمص المثير للقلق يعرض الطفل الزنجى للشعور بعدم الأمن والحقد على الأغلبية البيضاء . وإن كثرة الأنماط السلوكية غير الاجتماعية التى يظهرها الزوج ليست إلا نتيجة جزئية لكراهيتهم للأغلبية البيضاء ومحاولة لانكار مشاعرهم غير الآمنة من خلال السلوك العدوانى والتمردى .

ولقد ظهر التصور العدائى الزنجى للبيئة البيضاء فى القصص التى حكاها الأطفال استجابة للصور (29, 30) . طبق اختبار تفهم الموضوع فى إحدى الدراسات (ويتكون من مجموعة من الصور يطلب من المفحوص أن يحكى قصة استجابة لكل منها) على خمسين من الأولاد البيض ، وخمسين آخرين من الأولاد الزوج قبيل المراهقة . وأظهر تحليل مواد هذا الاختبار أن أطفال جماعة الأقلية وصفوا البيئة على أنها أكثر عدائية مما فعل الأطفال البيض (99) . وتعرض الأشخاص الرئيسيون فى القصص التى حكاها الزوج بكثرة للكراهية والتقريع والزجر أو الهجوم الجسمى .

وواضح أن الزوج أدركوا البيئة الاجتماعية على أنها غير كريمة معهم فى أساسها وغير ودية ومهددة لهم ، وكشفوا عن مشاعر قوية من الدونية الشخصية والاستسلام . وقليل من الأولاد الزوج نسبوا هم الذين صوروا الأشخاص الرئيسيين فى قصصهم كقادة ، أو كأشخاص ودودين ، أو كأفراد متفهمين يحترمون الآخرين . وهذا الإدراك للعالم على أنه عدائى يرجع بدرجة كبيرة إلى ما يواجهونه شخصياً من تعصب عنصرى ، وإلى

أدراك عام بالتمييز والتحيز ضد الزنوج والى تقمص جماعة من جماعات الأقلية لا تتمتع بالمساواة مع الأغلبية .

وترجح الشواهد أن تقمص الجماعات السلالية أو العنصرية أو الدينية يرسخ خلال سنوات الطفولة المتوسطة . وأن هذه التقمصات اذا غرست بحزم ، تصبح جزءا ثابتا من التكوين السيكولوجي للفرد ، وتستمر في التأثير على سلوكه لسنوات طويلة مقبلة .

نمو التعصب

تبين الدراسات العلمية أن الأطفال عندما يصلون الى روضة الأطفال يكون كثير منهم قد نما اتجاهات عدائية نحو جماعات الأقلية . وتتلور هذه الاتجاهات خلال السنوات الأولى من المدرسة الابتدائية بدرجة كبيرة ؛ كما يزداد تطابقها مع أنماط التعصب عند الراشدين . ولقد قامت « رادكي وزملاؤها » (111, 112, 113) بمقابلة شخصية لمائتين وواحد وخمسين طفلا من أطفال الطبقة المتوسطة الدنيا تتراوح أعمارهم بين الخامسة والثامنة في مدرسة رياض الأطفال ، وفي الصفين الأول والثاني في ست مدارس عامة في منطقة فيلادلفيا . ولقد طلب من كل طفل أن يفسر عدة صور تمثل أطفالا من جماعات مختلفة في مواقف اجتماعية بسيطة في المدرسة ، وفي الشارع ، وفي الملعب . فمثلا يظهر في إحدى الصور ولد زنجي يشاهد بعض الأطفال البيض وهم يلعبون بالكرة . وتمثل صورة أخرى عدة أولاد يشاهدون ولدين يهوديين خارجين من الكنيس . وكان الفاحص يعرف الطفل بدين الأفراد الذين تمثلهم الصورة وعصرهم اذا لم يتعرف عليهم بنفسه مباشرة ، ثم يطلب منه بعد ذلك أن يفسر الصورة بأن يحكى قصة عنها . وقيمت اتجاهات الطفل نحو جماعات الأقلية من محتوى قصصه .

ولم تكشف القصص عن « محتوى طفلي يغلب عليه الخيال ... بل كشفت عن نفس نماذج التعصب الجماعي الموجود في ثقافة الراشدين وان تفاوتت درجة أمانة النقل » (111, 363) . بل انه وجدت اتجاهات معادية لجماعة الأقلية عند أصغر الأطفال سنا ، ومع تقدم العمر ، زادت نسبة الأطفال الذين عبروا عن التعصب وعن الوعي بالتوترات الجماعية في المجتمع . وعلى هذا ، ارتفعت نسبة الأطفال البيض الذين نبذوا الزنوج ارتفاعا حادا من مدرسة رياض الأطفال الى الصف الثاني الابتدائي .

ومن بين الجماعات الدينية ، لقي اليهود نبذا أكبر وتزايدت العدائية

نحوهم مع تزايد العمر . ففي كثير من القصص التي حكاها غير اليهود من البيض ، استبعد الأطفال اليهود من فريق اللعب بسبب عقيدتهم الدينية . وكانت الاتجاهات المضادة للسامية في أقوى درجاتها في المدارس الموجودة في مناطق يسودها توترات شديدة بين الجماعات ، غير أن مكانة الجماعة في سلم الترتيب الهرمي للجماعات كانت متشابهة أساسا في جميع المناطق التي درست فيها الاتجاهات العنصرية . ولقد استخدم الأطفال الأكبر سنا أسماء للجماعات بكثرة وبحرية أكبر من الأطفال الأصغر سنا ، كما عبروا عن اتجاهاتهم باقتناع أكبر ومشاعر أوضح .

ولقد بين التحليل الكيفي لبيانات هذه الدراسة أن تعصب الأطفال ينذر أن يقوم على أساس خبراتهم الذاتية . ولقد أظهرت تعبيراتهم عن الاقليات الأخرى بوضوح الاتجاهات السلبية التي تعلموها من الكبار بطريق مباشر أو غير مباشر (111, 112) .

وفي بحث آخر ، قوبلت أمهات كثير من هؤلاء الأطفال للتعرف على اتجاهاتهم نحو الاقليات ومفاهيمهن عنها (113) . ولقد أظهرت هؤلاء الأمهات تأييدهن للقيم الديمقراطية ، والتعليم المختلط ، وعارضن الانفصال والتمييز العنصري والديني في المدارس . غير أنه ، لم يكن لديهن إلا استبصار ضئيل عن مشاعرهن الكامنة نحو جماعات الأقلية أو عن مضامين انتمائهن إلى جماعتهم ، ولم تبدلن أي جهود مقصودة أو مخطط لها لتعليم أطفالهن الاتجاهات السلالية . ethnic . وقد عبرن عن هذه الاتجاهات لأطفالهن بدلا من ذلك ، عن طريق تقييد العلاقات الاجتماعية في البيت ، والجيرة ، والمدرسة ، وبعدم الموافقة على مصادقة أعضاء من جماعات معينة .

خلفية الأطفال المتعصبين وشخصيتهم

قد يكتسب الأطفال تعصب أولئك الذين يتقمصونهم - من الآباء والرفاق وجماعتهم الاجتماعية . وقد يصبح أبناء المتعصبين متعصبين مثلهم ، بينما قد ينمى أولئك الذين يقتدون بآباء متسامحين اتجاهات ديمقراطية ، غير أن هناك أمورا متضمنة في تنمية التعصب أبعد من مجرد تقليد الاتجاهات ومجاراتها . إذ تبين دراسات الراشدين ذوى الاتجاهات المضادة للسامية ، أو للزواج أن تعصباتهم ليست إلا مكونات من أنماط من الاتجاهات أشمل وأنها تتصل بالتكوين الأساسي للشخصية . فإذا قورنت هذه الفئة بالمتسامحين ، فإن الراشدين المتعصبين يميلون إلى الجمود والتسلطية ، والمسايرة بدرجة عالية والتطرف الخلقى .

وتدل الدراسة الممتازة التي قامت بها فرنكل برنزويك والتي صممت لالقاء الضوء على محددات القابلية للتأثر بالتعصب السلالي وما يرتبط به من أشكال الاتجاهات والآراء غير الديمقراطية (295, 43) على أن التعصب السلالي عند الأطفال يتصل أيضا بتكوين شخصيتهم العامة ، ولقد طبقت اختبارات تقيس الاتجاهات نحو اليهود والزواج واليابانيين ، والمكسيكيين والجماعات الخارجية عامة على ألف وخمسمائة من الأولاد والبنات تراوحت أعمارهم بين ١١ ، ١٦ سنة . فعرضت مجموعة من العبارات عن هذه الجماعات على أفراد العينة وطلب منهم أن يعبروا عن موافقتهم وعدم موافقتهم على كل منها . واشتملت بعض هذه العبارات على تعميمات جامدة سلبية مثل : قسوة اليابانيين ، وكسل الزواج ، وتحرر اليهود وشغفهم بالمال ... الخ . واشتملت عبارات أخرى على المشاركة في النشاط مع أعضاء جماعات الأقلية (مثلا تناول الطعام في نفس المطاعم معهم ، والمعيشة في نفس المنطقة السكنية ، والمشاركة في الحفلات معا) . ولقد اختيرت مجموعتان من العينة الكبيرة ، مائة وعشرون طفلا هم أشد الأطفال تعصبا ، ومائة وعشرون طفلا هم أقلهم تعصبا ، وذلك لدراستهم على نحو أعمق بتطبيق اختبارات في الشخصية واستخدام المقابلة الشخصية معهم .

ولقد كشف الأطفال المتعصبون عن اتجاهات انانية نحو أمريكا ، وعدم مبالاة نحو الاقطار الأخرى . ووافقوا على العبارات غير المتسامحة (مثل « ان أناسا مثلي هم وحدهم ذوو الحق في أن يكونوا سعداء » ، « لا ينبغي أن نرسل أيأ من طعامنا الى أقطار أجنبية » ، بل ينبغي أن نفكر في أمريكا أولا ») بتكرار أكبر كثيرا مما فعل الأطفال غير المتعصبين .

ومن الاتجاهات العامة الأخرى التي تشيع عند الطفل المتعصب ولا تمثل الطفل غير المتعصب : نبذ كل ما هو ضعيف أو مختلف ، ومفاهيم جامدة عما يلائم دور الذكر والأنثى مع عدم تسامح مع السلوك السالب أو الأنثوي عند الأولاد ، ومع السلوك المذكر أو المسترجل عند البنات ، والاعجاب بالشديد والعنيف والقوى ، كما وجد عند الأولاد خوف من الضعف في أنفسهم ، ومسيرة جامدة للقيم الاجتماعية المقبولة ، ولوم خلقى للآخرين ، وشعور باليأس في عالم يعتقد أنه مليء بالفوضى والهدم . ولقد اعتبرت كل هذه الاتجاهات دالة على « شخصية جامدة ضيقة الأفق » (43) .

وعند مناقشة العلاقات مع الوالدين ، ذكر الأطفال المتسامحون بكثرة العطف والتعاون والزمالة ، بينما شكوا الأطفال المتعصبون من نقص في الحب وخضوع للمعاملة القاسية المتشددة المعاقبة : وكشفت المقابلات

الشخصية للوالدين عن شواهد تدل على أن الطفل المتسامح « يتعلم بالبيت معاملة الناس على أنهم سواسية ، وأن بينهم فروقا تتطلب المعاملة الفردية ، بينما يتعلم الطفل المتعصب طريقة استبدادية للتفكير وطبقية » (43, 302) .

ولقد استنتجت « فرنكل برنزويك » من هذه البيانات ما يلي : « من وجهة نظر المجتمع ككل ، يبدو أن أهم مشكلة هي اتجاه الطفل نحو السلطة . فالخضوع الإجباري للسلطة يؤدي الى مسامرة سطحية فقط تناقضها رغبة تدميرية عنيفة كامنة ، خطرة على نفس المجتمع الذي تبدو مسامحته له . وأن الطفل الخائف المحبط وحده هو الذي يميل الى تحقيق السلامة والأمن عن طريق تصنيف الأشياء تصنيفا شديدا البساطة الى أبيض وأسود على أساس الخصائص الخارجية الفجة . وقد يؤدي التخطيط الديمقراطي المقصود لكي يشارك الطفل في نشاط المدرسة والأسرة ومعاملته كفرد مع قدر سليم من التسامح والارشاد الى تكوين الاتجاه الضروري للتمسك الحقيقي الصادق للمجتمع وبالتالي الى التفاهم العالمي (12, 306) .

وفي بحث آخر عن العلاقة بين الشخصية والاتجاهات السلالية ethnic ، طبقت مجموعة متنوعة من الاختبارات على ٢٤٢ طفلا في الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي (51) . ولقد طلب من أفراد العينة أن يبينوا موافقتهم أو عدم موافقتهم على كل من : (١) ١٨ عبارة تتناول الزوج (مثال ذلك « انهم أغبياء بدرجة كبيرة » ، « انهم أمناء دائما ») (٢) تسعة عناصر تتناول التجاعد الاجتماعي عن الزوج واليهود أو قبلهم (مثال ذلك « سوف أسمح لهم بالذهاب لمدرستي » « اتخذ منهم أفضل أصدقائي ») (٣) ثمان عبارات عامة عن عدم التسامح استقيت من دراسة فرنكل برنزويك التي لخصناها سابقا « ينبغي أن يسمح للناس من مختلف الأجناس أن يرقصوا في صالة الموسيقى » « ينبغي أن يسمح لجميع الأجناس أن ينزلوا في نفس الفنادق » (فضلا عن ذلك فقد اشتملت الدراسة على ٢٤ عبارة تناولت جوانب من الشخصية افترض انها تتصل بالتعصب (مثال ذلك « هناك نوعان من الناس فحسب ، القوي والضعيف » ، « لقد تعرضت للعقاب ظلما مرات كثيرة » ، « معظم الناس يكرهون أن يساعدوا شخصا آخر ») وتدل معاملات الارتباط العالية ، التي تم الحصول عليها بين التسامح العام والاتجاهات نحو اليهود والزوج ، على أن هناك اتجاها عاما للتعصب .

ولقد اتضح بالمقارنة بالأطفال المتسامحين ، أن الطفل الأكثر تعصبا

يفضل جماعته المباشرة على أى مجتمع أكبر ، وهو يفكر تفكيراً قاطعاً فالناس عنده صنفان أما « ضعيف » أو « قوى » وهو يعلن أنه يفضل التسلطية من جانب مدرسيه ، ويشك في نزاهة الآخرين ... وعلى وجه العموم ، ان الصورة التى تحصل عليها عن الطفل المتعصب ... توحى بالخوف من الآخرين ، وعدم الثقة فيهم ، ونقص الثقة في نفسه ، ومشاعر الاثم والقلق ، وعدم الامن والشك في العالم المادى والاجتماعى ، وربما نجد لديه كراهية تجاه الضعفاء من الناس ، ونحو المختلفين عنه (51, 89)

وفضلاً عن ذلك ، فان الاطفال غير المتسامحين لديهم آراء متشككة ساخرة من الآخرين ، ومخاوف من أن يسىء هؤلاء استغلالهم ، أو يفررون بهم ، وقد يكون لديهم شعور بأنهم عوملوا معاملة غير عادلة « (51, 91) .

وهذان البحثان يتفقان في الأساس على طبيعة بنية شخصية الطفل المتعصب . وكما أبانت دراسة « فرنكل برنزويك » تتكون خصائص الشخصية المرتبطة بعدم التسامح على وجه العموم ، من خلال العلاقات بين الأب والطفل .

وفي دراسة أخرى للمقدمات المؤدية لتكوين التعصب عند الاطفال ، قام - فريق من الباحثين (54) باختبار مباشر لغرض هو « متصل الاتجاهات الوالدية التسلطية والتأديبية الخاصة بممارسات تدريب الاطفال بزيادة حدوث التعصب العنصرى عند أطفالهم (54, 170) .

تألفت عينة البحث من ١٥٤ من الأمهات ، قيست اتجاهاتهن نحو جماعات الأقلية . ولقد أجابت الأمهات عن استفتاء يتكون من ٨١ عنصراً مفسمة الى خمسة مقاييس : الاتجاهات والممارسات التسلطية ، التسامح ، التكامل بين الوالد والطفل (وجود شواهد على علاقة الحب والعطف بين الوالد - والطفل) ، والجمود الوالدى أو كثرة النكد fussiness ، والحكم العام الجيد . ولقد أيدت معاملات الارتباط بين مقاييس السلوك الوالدى واتجاهات الاطفال بصفة عامة الفرض الاصلى للبحث . وحصلت أمهات الاطفال الأكثر تعصباً (بمقارنتهن بأمهات الاطفال غير المتعصبين) على درجات أعلى في مقاييس التسلطية والجمود . يتفق مع هذا ان عدداً اقل من أمهات الاطفال ذوى التعصب المنخفض حصلن على درجات منخفضة في التسامح ، والتكامل الأبوى البنوى ، والحكم الجيد (54) .

ويبدو التعصب عند الأطفال مرتبطا بالاتجاهات الوالدية المعقدة التي تضمنت المعاملة التسلطية للأطفال وضبطهم ، ونقص في التسامح مع مضايقاتهم . وربما كانت اتجاهات التسامح في تربية الأطفال والحكم الجيد ، جزءا من شخصية الوالدين واتجاههم المعقد الذي يرتبط بالتححرر من التعصب عند الأطفال (54, 180) .

ان ما يتعلمه الأطفال ليس الاتجاه النوعي المحدد ، بل كلا مركبا من الاتجاهات وخصائص الشخصية يكشف عن نفسه في العلاقات الشخصية على اختلاف أشكالها (54, 180) .

التعصب والعمل العقلي

يميل الطفل المتعصب الى التفكير على أساس فئات متميزة وقاطعة . فهو ينحو الى الجمود في معالجته للمشكلات ويجد صعوبة في تغيير مفهومه الأصلي عن المشكلة . وعلى هذا ، فمن المتوقع أن تكون معالجته للأعمال العقلية أقل فاعلية من الطفل الأقل تعصبا . وفي إحدى الدراسات (82) ، أظهر ٢٦ ولدا ، ٣٤ بنتا في السابعة من أعمارهم بادية ذى بدء موافقتهم أو عدم موافقتهم على عبارات متعصبة وغير متسامحة عن المكسيكيين والكاثوليك ، واليهود والزنوج . ثم صنف الأطفال على أساس إجاباتهم عن الاختبار الى متعصبين وغير متعصبين . ثم أعطيت كل مجموعة سلسلة من الأعمال بقصد تقدير طريقتهم في حل المشكلات وقدرتهم على ذلك . مثلا واجه الطفل في أحد الاختبارات ١٦ شيئا تختلف في اللون والشكل والحجم (أربعة ألوان ، وثلاثة أشكال ، وحجمان) . وطلب منه أن يقسم هذه الأشياء الى مجموعتين متساويتين . وكان الحل الوحيد الصحيح هو قسمة المكعبات على أساس الحجم . ولقد وجد الأطفال المتعصبون عندما قورنوا بغير المتعصبين صعوبة أكبر في حل المسألة ، ومالوا الى التمسك بتخمين أو فرض ضعيف ، وأظهروا عجزا في استخدام التلميحات التي أبدأها المجرب لهم .

ولقد انتهى الباحث على أساس هذا الاختبار واختبارات أخرى الى أن الطفل المتعصب حاول أن يبحث عن حلول بسيطة ، ووجد صعوبة في تغيير طريقته الأصلية أو فكرته الأولى . وكان أداء الطفل المتعصب سيئا عندما كانت المشكلات غامضة وتطلبت من الطفل أن يحدد بناء معنى المشكلة أو المسألة . وباختصار يظهر جمود الاتجاه الذي نجده عن المتعصب ، وينعكس في طريقته في حل المسائل العقلية (82) .

تعديل الاتجاهات العنصرية

بما أن عدم التسامح يتصل اتصالاً وثيقاً بالخصائص الراسخة للشخصية ، فقد نستنتج أنه يمكن التقليل من عدم التسامح هذا بتغيير البنية الأصلية لشخصية المتعصب . وقد يتطلب هذا بالطبع علاجاً أكلينيكياً عميقاً .

ومن الخطأ الفادح ، على أية حال ، أن نفترض أن هناك تطابقاً بنسبة ١ : ١ بين الشخصية والتعصب . فإذا عاش الأطفال الذين حسن توافقهم وسط أناس متعصبين فقد يتعلموا أن يسلكوا سلوكاً غير منساح ، أى بما يتفق مع الاتجاهات المقبولة في جماعتهم الاجتماعية والمعايير التى تأخذ بها . ويمكن النظر الى التعصب فى مثل هذه الحالات على أنه انعكاس لتقمص الطفل لجماعته وتوحيده معها ، بدلا من اعتباره ابداً وإزاحة لكراهيته نحو والديه . ويحتمل أن يصبح هؤلاء الذين يقوم تعصبهم على هذا الأساس ، ولكنهم بصفة عامة حسنو التوافق ، وليسوا فى جوهرهم عدائين ، أكثر تسامحاً إذا انتقلوا الى بيئة تنمى « الحياة الديمقراطية » وفلسفة المساواة . ومن ناحية أخرى قد يعجز أولئك الذين يحتاجون الى « كبش فداء » للتنفيس عن مشاعرهم العدوانية الدفينة ، ويعجزون عن الكف عن تعصباتهم ، حتى فى المجال الديمقراطى . ولاختبار هذه الفروض درس أحد الباحثين (100) التغير فى اتجاهات الأولاد نحو الزوج بعد عطلة استغرقت أربعة أسابيع فى معسكر مختلط الأجناس ، حيث يعيش الزوج والبيض معا ، ويأكلون ويلعبون . وكان أفراد عينة البحث مائة وست من الأولاد البيض فى نيويورك تتراوح أعمارهم بين الثانية والرابعة عشرة .

ولقد طبق اختبار يقيس التعصب على نحو غير مباشر ، على كل ولد قبل أن يترك بيته بأقل من أربع وعشرين ساعة ، أى قبل أن يتفاعل ودياً مع الأولاد الزوج فى المعسكر . ولقد أعطى الولد فى هذا الاختبار ١٢ صورة كل صورة تحوى وجه ولد ثمانية منهم من الزوج وأربعة من البيض . قام الطفل فى الجزء الأول من الاختبار بترتيب الوجوه حسب أفضليتهم عنده . وفى الجزء الثانى اختار صور الأولاد الذين يحب أن يذهب معهم الى السينما ، ويحب أن يدعوهم الى بيته . واعتبر مدى التمييز ضد صور الزوج مقياساً للتعصب . ثم طبق هذا الاختبار مرة أخرى عليهم قبل أن يتركوا المعسكر مباشرة .

وقومت بنية الشخصية بتحليل القصص التى يحكونها استجابة لاختبار مصور (هو اختبار تفهم الموضوع) وفى هذه القصص يعبر الأفراد

عن حاجاتهم الكامنة وعن اتجاهاتهم . وجمعت بيانات عن التوافق الشخصي والاجتماعي في المعسكر وذلك من مصدرين ، الأول مقابلة مختصرة لكل طفل ، والثاني تقرير الاختصاصي الاجتماعي بالمعسكر .

ونتيجة لما مر به الأطفال من خبرة في المعسكر زاد التعصب عند بعضهم زيادة ذات دلالة ، بينما نقص عند البعض الآخر . وكما افترض من قبل كانت هذه التغيرات متصلة ببنية الشخصية . وكان الأولاد الذين تزايد تعصبهم على وجه العموم ، يتسمون بالعدائية ، والتحدى ، يرون العالم قاسيا وغير سار ، كما شعروا بأنهم كثيرا ما كانوا اضرحية للعدوان . وبما أن تعبيرهم عن العدوان قد أدى الى العقاب ، والانتقام والتقييد ، فمن المحتمل أنهم لم ينفسوا عن مشاعر الكراهية ، ولذلك احتاجوا بدرجة أكبر من غيرهم الى ابدال عدوانهم عن طريق التعصب ضد الزوج .

وفضلا عن ذلك فإن هؤلاء الأولاد كانوا غير راضين عن المعسكر ذاته ، ولم يرضوا عن أترابهم فيه ، ولا عن علاقتهم معهم . ويحتمل أن الطفل الذي ساء توافقه الاجتماعي مع الموقف ، والذي لم يجد خبرة المعسكر مجزية بالنسبة له ، لم يتقمص المعسكر ولم يتقبل الاتجاهات السائدة فيه . بل وربما شعر في ظل هذه الظروف باحباط أكبر ، وزاد تعصبه ضد الزوج بدلا من ان يتناقص .

ولقد أظهر الأطفال الذين تناقص تعصبهم صورة مخالفة تماما لهذا ، لقد أظهروا حاجات عدوانية أقل ، كما أظهروا كراهية أخف نحو والديهم ، ومشاعر ضئيلة من الضيق ، وأبانوا على وجه العموم اتجاهات ايجابية نحو المجتمع ، وترتب على ذلك ضالة حاجتهم الى ابدال عدوانهم من خلال التعصب .

وقد تقبلهم أترابهم في المعسكر قبولا حسنا ، وقدرهم الموجهون على أنهم ذوي مستوى عال في « قدرتهم على تكوين صلات مع الآخرين ، وكانت شكاواهم من العلاقات الشخصية قليلة ، ورضاهم عن خبرة المعسكر كبيرا ، وكذلك عن زملائهم فيه ، وربما كونوا صداقات وثيقة بدرجة أكبر (100) . ويمكن افتراض أنهم وجدوا الخبرة مجزية ، ونتيجة لذلك تقمصوا المعسكر بدرجة أكبر وتقبلوا فلسفته التسامحة .

وفي دراسة أخرى عن تعديل الاتجاهات العنصرية (110) لوحظ ما يزيد عن ألف طفل تراوحت أعمارهم بين ٨ ، ١٣ سنة وذلك في معسكر صيفي . عاش بعض الأطفال من البيض والزوج في غرف معا لمدة

أسبوعين . وقورن سلوك الأطفال في الموقف المختلط بسلوك الأطفال الذين عاشوا في غرف منفصلة .

ولقد ظهرت علامات التوتر (البوال ، والكابوس ، والبكاء ، والأعراض الجسمية والحوادث المتكررة) بتكرار أكبر بين الأطفال الذين عاشوا في غرف متصلة . وفضلا عن ذلك فإن الأطفال البيض في الدراسة توجسوا خيفة من عدوان يمكن أن يلحق بهم من الزوج . وكما هو متوقع من الأبحاث السابقة ، رأى الأطفال الزوج والبيض على السواء أن البيض أصدقاء مرغوب فيهم بدرجة أكبر عن الزوج واعتبروهم ذوى مكانة اجتماعية أعلى . غير أن اتجاهها عاما قد ظهر عند الأطفال الزوج والبيض على حد سواء بعد أسبوعين من المعيشة المختلطة وهو ادراكهم أن الأطفال الزوج مرغوب فيهم بدرجة أكبر عن ذى قبل .

وعلى الرغم من أن خبرة المعيشة في موقف ثنائى العنصر أدت الى تناقص الشك والكراهية بين المجموعتين ، إلا أن الموجه كان أهم عامل ساعد على التغيير . فقد يسرت اتجاهاته وشخصيته وخاصة دفئها وأمنها تكوين علاقات ودية طيبة بين الأطفال الزوج والبيض .

وواضح أن كلا من الشخصية والعوامل الموقفية ذات اثر في تغيير الاتجاهات العنصرية . وترجح هذه الدراسة أن النعصب يمكن تقليله بالوسائل التربوية كتشجيع التفاعل والاحتكاك بين أعضاء الأجناس المختلفة . وفضلا عن ذلك ، فإن هذه الدراسة تبرز أهمية اتجاهات الراشدين ممن يوجدون في مراكز السلطة بالنسبة للأطفال كالمدرسين من حيث تأثيرها في تنمية المشاعر الايجابية نحو جماعات الاقلية في مواقف الاختلاط ، سواء أكان معسكرا أم مدرسة . ويغلب أن يحدث التعديل في المخاوف المشتركة والشكوك والأحقاد بين الأطفال من الزوج والبيض عندما يكون الراشد المشرف عليهم ممن يفضلون الاختلاط ويلقون اعجابا وحبا من قبل الأطفال (110) .

مراجعة وقراءات اضافية

1. Adorno, T. W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. J., & Stanford, R. N. **The authoritarian personality**. New York : Harper, 1950.
2. Allen, F. H., & Pearson, G. H. J. The emotions of the physically handicapped child. **Brit. J. Med. Psychol.**, 1928, 8, 212-235.
3. Amatora, M. Interests of preadolescent boys and girls. **Genet. Psychol. Monogr.**, 1960, 61, 77-114.
4. Austin, M. C., & Thompson, G. G. Children's friendship : a study of the bases on which children select and reject their best friends. **J. educ. Psychol.**, 1948, 39, 101-116.
5. Bailyn, L. Mass media and children : A study of exposure habits and cognitive effects. **Psychol. Monogr.**, 1959, 73, (1), 1-48.
6. Bayley, N., & Schaefer, E. S. Relationships between socioeconomic variables and the behavior of mothers toward young children. **J. genet. Psychol.**, 1960, 96, 61-77.
7. Becker, W. C., Peterson, D. R., Hallmer, L. A., Shoemaker, D. J., & Quay, H. C. Factors in parental behavior in children. **J. consult. Psychol.**, 1959, 23, 107-118.
8. Bennett, E. M., & Cohen, L. R. Men and women : Personality patterns and contrasts. **Genet. Psychol. Monogr.**, 1959, 59, 101-155.
9. Berenda, R. W. **The influence of the group on the judgments of children**. New York : Kings Crown Press, 1950.
10. Blum, G. **Psychoanalytic theories of personality**. New York : McGraw-Hill, 1953.
11. Bonney, M. E. A study of the relation of intelligence, family size, and sex differences with mutual friendships in the primary grades. **Child Developmt.**, 1942, 13, 79-100.
12. Bonney, M. E. A study of social status on the second grade level. **J. genet. Psychol.**, 1942, 60, 271-305.
13. Bonney, M. E. The constancy of sociometric scores and their relationship to teacher judgments of social success and to personality self-ratings. **Sociometry**, 1943, 6, 409-424.
14. Bonney, M. E. Sex differences in social success and personality traits. **Child Developmt.**, 1944, 15, 63-79.
15. Bonney, M. E. Relationships between social success, family size, socioeconomic home background and intelligence

- among school children in grades III and IV. **Sociometry**, 1944, 7, 26-39.
16. Bonney, M. E. A sociometric study of the relationships of some factors to mutual friendships on the elementary, secondary, and college levels. **Sociometry**, 1946, 9, 21-47.
 17. Bossard, J. H. S., & Sanger, M. The large family. **Amer. sociol. Rev.**, 1952, 17, 3-9.
 18. Breckenridge, M. E. & Vincent, E. L. **Child development ; physical and physiological growth through the school years**. Philadelphia : Saunders, 1949.
 19. Brown, A. W., Morrison, J., & Couch, G. B. Influence of affectional family relationships on character development. **J. abnorm. soc. Psychol.**, 1947, 42, 422-428.
 20. Brown, G. D. The development of diabetic children, with special reference to mental and personality comparisons. **Child Developm.**, 1938, 9, 175-183.
 21. Buhler, C., Smither, F., & Richardson, S. **Childhood problems and the teacher**. New York : Holt, 1952.
 22. Cameron, N. **The psychology of behavior disorder**. Boston: Houghton Mifflin, 1947.
 23. Campbell, E. H. The social-sex development of children. **Genet. Psychol. Monogr.**, 1939, 21, (4), 461-552.
 24. Child, I. L. The relation of somatotype to self-ratings on Sheldon's temperamental traits. **J. Pers.**, 1950, 18, 440-453.
 25. Child, I. L., Potter, E. H., & Levine, E. M. Children's text books and personality development ; An exploration in the social psychology of education. **Psychol. Monogr.**, 1946, 60, No. 3.
 26. Clark, K. B., & Clark, M. P. Racial identification, and preference in Negro children. In T. M. Newcomb and E. L. Hartley (Eds.) **Readings in social psychology**. New York : Holt, 1947.
 27. Cobb, E. A. Family press variables. **Monogr. soc. Res. Child Developm.**, 1943, 8, 327-361.
 28. Cobb, H. V. Role wishes and general wishes of children and adolescents. **Child Developm.**, 1954, 25, 161-171.
 29. Crandall, V. J., & Rabson, Alice. Children's repetition choices in an intellectual achievement situation following success and failure. **J. genet. Psychol.**, 1960, 97, 161-168.
 30. Dai, B. Some problems of personality development among Negro children. In C. Kluckhohn and H. A. Murray (Ed.)

- Personality in nature, society, and culture.** New York : Knopf, 1953, 545-566.
31. Damrin, D. E. Family size and sibling age, sex, and position as related to certain aspects of adjustment. **J. soc. Psychol.**, 1949, **29**, 93-102.
 32. Davis, A. American status systems and the socialization of the child. **Amer. sociol. Rev.**, 1941, **6**, 345-354.
 33. Davis, A. Child training and social class. In R. G. Barker, J. S. Kounin, and H. F. Wright (Eds.) **Child behavior and development.** New York : McGraw-Hill, 1943.
 34. Dolger, L., & Ginandes, J. Children's attitudes toward discipline as related to socio-economic status. **J. exp. Educ.**, 1946, **15**, 161-165.
 35. Dunlop, G. M. Certain aspects of children's fears. Unpublished doctoral dissertation, Columbia Univer., 1951.
 36. Douvan, E. Social status and success strivings. **J. abnorm. soc. Psychol.**, 1956, **52**, 219-223.
 37. Emmerich, W. Parental identification in young children. **Genet. Psychol. Monogr.** 1959, **60**, 257-308.
 38. England, A. O. Nonstructured approach to the study of children's fears. **J. clin. Psychol.**, 1946, **2**, 363-368.
 39. England, A. O. Cultural milieu, and parental identification. **Nerv. Child**, 1947, **6**, 301-305.
 40. Fenton, N. The only child. **J. genet. Psychol.**, 1928, **35**, 546-556.
 41. Field, M. Maternal attitudes found in twenty-five cases of children with primary behavior disorders. **Amer. J. Orthopsychiat.**, 1940, **10**, 293-312.
 42. Francis, K. V., & Fillmore, E. A. The influence of the environment upon the personality of children. **Univer. Iowa Stud. Welf.**, 1934, **9**, No. 2.
 43. Frenkel-Brunswik, E. A study of prejudice in children. **Human Relations**, 1948, **1**, 295-306.
 44. Furfey, P. H. Some factors influencing the selection of boys' chums. **J. appl. Psychol.**, 1927, **11**, 47-51.
 45. Garner, A. M., & Wenar, G. **The mother-child interaction in psychosomatic disorders.** Urbana : Univer. Illinois Press, 1959.
 46. Gates, M. F. A comparative study of problems of social and emotional adjustment of crippled and non-crippled girls and boys. **J. genet. Psychol.**, 1946, **68**, 219-244.

47. Glueck, S., & Glueck, E. **Unraveling juvenile delinquency.** Cambridge, Mass. : Harvard Univer. Press, 1950.
48. Goodenough, F. L. The development of the reactive process from early childhood to maturity. **J. exp. Psychol.**, 1935, **18**, 431-450.
49. Goodenough, F. L., & Leahy, A. M. Effects of certain family relationships upon the development of personality. **Ped. Sem.**, 1927, **34**, 45-71.
50. Gough, H. G. The relationship of socio-economic status to personality inventory and achievement test scores. **J. educ. Psychol.**, 1946, **37**, 527-540.
51. Gough, H. G., Harris, D. B., Martin, W. E., & Edwards, M. Children's ethnic attitudes : I. Relationship to certain personality factors. **Child Developm.**, 1950, **21**, 83-91.
52. Guilford, R. B., & Worcester, D. A. A comparative study of the only and non-only child. **J. genet. Psychol.**, 1930, **38**, 411-426.
53. Hardy, M. C. Aspects of home environment in relation to behavior at the elementary school age. **J. juv. Res.**, 1937, **21**, 206-225.
54. Harris, D. B., Gough, H. G., & Martin, W. E. Children's ethnic attitudes. II. Relationship to parental beliefs concerning child training. **Child Developm.**, 1950, **21**, 169-181.
55. Harrower, M. R. Social status and the moral development of the child. **Brit. J. educ. Psychol.**, 1934, **4**, 75-95.
56. Hartley, E. L., Rosenbaum, M., & Schwartz, S. Children's use of ethnic frames of references : An exploratory study of children's conceptualization of multiple ethnic group membership. **J. Psychol.**, 1948, **26**, 367-386.
57. Hartley, E. L., Rosenbaum, M., & Schwartz, S. Children's perception of ethnic group membership. **J. Psychol.**, **26**, 387-398.
58. Hartmann, H., Kris, E., & Loewenstein, R. M. Comments on the formation of psychic structure. **Psychoanal. Stud. of the Child**, 1947, **2**, 11-38.
59. Hattendorf, K. W. A study of the questions of young children concerning sex : a phase of an experimental approach to parental education. **J. soc. Psychol.**, **3**, 37-65.
60. Havighurst, R. J., Robinson, M. Z., & Dorr, M. The development of ideal self in childhood and adolescence. **J. educ. Res.**, 1946, **40**, 241-257.

61. **Health bulletin for teachers.** New York : Metropolitan Life Insurance Co., November, 1949.
62. Hoffman, M. L., Mitsos, S. B., & Protz, R. E. Achievement striving, social class, and test anxiety. **J. abnorm. soc. Psychol.**, 1958, **56**, 401-403.
63. Horrocks, J. E., & Buker, M. E. A study of the friendship fluctuations of preadolescents. **J. genet. Psychol.**, 1951, **78**, 131-144.
64. Jackson, L. A. Emotional attitudes toward the family of normal, neurotic, and delinquent children. **Brit. J. Psychol.**, 1950, **41**, Part I, 35-51.
65. Jackson, L. A. Emotional attitudes toward the family of normal, neurotic and delinquent children. **Brit. J. Psychol.**, 1950, **41**, Part II, 173-185.
66. Jenkins, L. M. A comparative study of motor achievements of children of five, six and seven years of age. **Teach. Coll. Contrib. Educ.**, Columbia Univer., 1930, No. 14.
67. Jenkins, J. J., & Russell, W. A. An atlas of semantic profiles for 360 words. **Amer. J. Psychol.**, 1959, **71**, 688-699.
68. Jersild, A. T., Markey, Frances U., & Jersild, Catherine I. Children's fears, dreams, wishes, daydreams, likes, dislikes, pleasant and unpleasant memories. **Child Developm. Monogr.**, 1933, No. 12.
69. Jones, H. E. **The development of physical abilities in adolescence.** 43rd Yearb. natl. Soc. Stud. Educ., Part I. Chicago : Univer. of Chicago Press, 1944.
70. Kagan, J. Socialization of aggression and the perception of parents in fantasy. **Child Developm.**, 1958, **29**, 311-320.
71. Kagan, J., & Lemkin, J. The child's differential perception of parental attitudes. **J. abnorm. soc. Psychol.**, 1960, **61**, 440-443.
72. Kagan, J., Hosken, B., & Watson, S. The child's symbolic conceptualization of the parents. **Child Developm.**, 1961, **32**, 625-636.
73. Kagan, J., & Moss, H. A. **Birth to Maturity.** New York : Wiley, 1962.
74. Kammerer, R. C. An exploratory study of crippled children. **Psychol. Rec.**, 1940, **4**, 47-100.
75. Kavin, E. **Children of the preschool age.** Chicago : Univer. of Chicago Press, 1934.
76. Kinsey, A. C., Pomeroy, W. B., & Martin, C. E. **Sexual**

- behavior in the human male.** Philadelphia : Saunders, 1948.
77. Koch, Helen L. Attitudes of children toward their peers as related to certain characteristics of their siblings. **Psychol. Monogr.**, 1956, **70**, No. 426, 1-41.
 78. Koch, Helen L. Some emotional attitudes of the young child in relation to characteristics of his siblings. **Child Developm.**, 1956, **27**, 393-426.
 79. Koch, Helen L. Sissiness and tomboyishness in relation to sibling characteristics. **J. genet. Psychol.**, 1956, **88**, 231-244.
 80. Kohn, M. L. Social class and parental values. **Amer. J. Sociol.**, 1959, **64**, 337-351.
 81. Krout, M. H. Typical behavior patterns in twenty-six ordinal positions. **J. genet. Psychol.**, 1939, **55**, 3-30.
 82. Kutner, B. Patterns of mental functioning associated with prejudice in children. **Psychol. Monogr.**, 1958, **72**, (Whole No. 460).
 83. Lerner, E. **Constraint areas and moral judgment of children.** Menasha, Wis. : Banta, 1937.
 84. Lesser, G. S. The relationship between overt and fantasy aggression as a function of maternal response to aggression. **J. abnorm. soc. Psychol.**, 1957, **55**, 218-221.
 85. Lesser, G. S., & Abelson, R. P. Personality correlates of persuasibility in children. In Janis, I. C., Hovland, C. I., et al. **Personality and persuasibility.** New Haven : Yale Univer. Press, 1959, 187-206.
 86. Maccoby, E. E., Gibbs, P. K., and the Staff of the Laboratory of Human Development, Harvard University. Methods of child-rearing in two social classes. In W. F. Martin and C. B. Stendler (Eds.) **Readings in child development.** New York : Harcourt Brace, 1954, 380-396.
 87. MacDonald, M., McGuire, C., & Havighurst, R. J. Leisure activities and the socio-economic status of children. **Amer. J. Sociol.**, 1949, **54**, 505-519.
 88. Maddy, N. R. Comparison of children's personality traits, attitudes, and intelligence with parental occupation. **Genet. Psychol. Monogr.**, 1943, **27**, 1-65.
 89. Macfarlane, J. W., Allen, L., & Honzik, M. P. A developmental study of the behavior problems of normal children between twenty-one months and fourteen years. **Univer. of Calif. Publ. in Child Developm.**, 1954, No. 2. .

90. Meltber, H. Economic security and children's attitude to parents. **Amer. J. Orthopsychiat.**, 1936, **6**, 590-608.
91. Merry, R. V. **Problems in the education of visually handicapped children**. Cambridge : Harvard Univ. Press, 1933.
92. Miller, H., & Baruch, D. W. A study of hostility in allergic children. **Amer. J. Orthopsychiat.**, 1950, **25**, 506-519.
93. Miller, D. R., & Swanson, G. E. **Inner conflict and defense**. New York : Holt and Dryden, 1960.
94. Mischel, W. Preference for delayed reinforcements : An experimental study of a cultural observation. **J. abnorm. soc. Psychol.**, 1958, **56**, 57-61.
95. Mischel, W., & Metzner, R. Preference for delayed reward as a function of age, intelligence and length of delay interval. **J. abnorm. soc. Psychol.**, in press.
96. Mischel, W. Delay of gratification and need for achievement and acquiescence in another culture. **J. abnorm. soc. Psychol.**, in press.
97. Mischel, W. Father absence and delay of gratification : cross cultural comparisons. **J. abnorm. soc. Psychol.**, in press.
98. Murphy, L. B. Childhood experience in relation to personality development. In J. McV. Hunt (Ed.) **Personality and the behavior disorders**. Vol. 2. New York : Ronald, 1944, 652-690.
99. Mussen, P. H. Differences between the TAT responses of Negro and white boys. **J. consult. Psychol.**, 1953, **17**, 373-376.
100. Mussen, P. H. Some personality and social factors related to changes in children's attitudes toward Negroes. **J. abnorm. soc. Psychol.**, 1950, **45**, 423-441.
101. Mussen, P. H., & Naylor, H. K. The relationship between overt and fantasy aggression. **J. abnorm. soc. Psychol.**, 1954, **49**, 235-240.
102. Newell, H. W. The psycho-dynamics of maternal rejection. **Amer. J. Orthopsychiat.**, 1934, **4**, 387-401.
103. Newell, H. W. A further study of maternal rejection. **Amer. J. Orthopsychiat.**, 1936, **6**, 576-588.
104. Phillips, E. L., Shenker, S., & Revitz, P. The assimilation of the new child into the group. **Psychiatry**, 1951, **14**, 319-325.
105. Piaget, J. **The moral judgment of the child**. London : Kegan Paul, 1932.

106. Pintner, R., & Lev, J. Worries of school children. **J. genet. Psychol.**, 1940, **56**, 67-76.
107. Polansky, N., Lippitt, R., & Redl, F. An investigation of behavioral contagion in groups. **Human Relations**, 1950, **3**, 319-348.
108. Pope, B. Socioeconomic contrasts in children's peer culture . prestige values. **Genet. Psychol. Monogr.**, 1953, **48**, 157-220.
109. Rabban, M. Sex-role identification in young children, in two diverse social groups. **Genet. Psychol. Monogr.**, 1950, **42**, 81-158.
110. Radke-Yarrow, Marian (Ed.). Interpersonal dynamics in a desegregation process. **J. soc. Issues**, 1958, **14**, 3-63.
111. Radke, M. J., Trager, H. G., & Davis, H. Social perceptions and attitudes of children. **Genet. Psychol. Monogr.**, 1949, **40**, 327-447.
112. Radke, M. J., & Trager, H. G. Children's perception of the social roles of Negroes and whites. **J. Psychol.**, 1950, **29**, 3-33.
113. Radke-Yarrow, M., Trager, H. G., & Miller, J. The role of parents in the development of children's ethnic attitudes. **Child Developm.**, 1952, **23**, 13-53.
114. Roberts, C. S. Ordinal position and its relation to some aspects of personality. **J. genet. Psychol.**, 1938, **53**, 173-213.
115. Rosenblith, Judy F. Learning by imitation in kindergarten children. **Child Developm.**, 1959, **30**, 69-80.
116. Rosenow, C., & Whyte, A. H. The ordinal position of problem children. **Amer. J. Orthopsychiat.**, 1931, **1**, 430-434.
117. Sanford, R. N., Adkins, N. M., Miller, R. B., Cobb, E. A. et al. Physique, personality, and scholarship: a cooperative study of school children. **Monogr. soc. Res. Child Developm.**, 1943, **8**, No. 1.
118. Schaefer, E. S., & Bayley, Nancy. Consistency of maternal behavior from infancy to preadolescence. **J. abnorm. soc. Psychol.**, 1960, **61**, 1-6.
119. Sears, P. S. Doll play aggression in normal young children: influence of sex, age, sibling status, father's absence. **Psychol. Monogr.**, 1951, **65** (6).
120. Sears, R. R. Survey of objective studies of psychoanalytic concepts. **Soc. Sci. Res. Council Bull.**, No. 51. New York : 1943.

121. Sheldon, W. H. (with S. S. Stevens). **The varieties of temperament.** New York : Harper, 1942.
122. Smith S. Age and sex differences in children's opinion concerning sex differences. **J. genet. Psychol.**, 1939, **54**, 17-25.
123. Spock, B. **Pocket book of baby and child care.** New York : Pocket Books, 1946.
124. Springer, N. N. The influence of general social status on the emotional stability of children. **J. genet. Psychol.**, 1938, **53**, 321-328.
125. Springer, N. N. A comparative study of behavior traits of deaf and hearing children in New York City. **Amer. Annals of the Deaf**, 1938, **83**, 255-273.
126. Springer, N. N. The influence of general social status on school children's behavior. **J. educ. Res.**, 1939, **32**, 583-591.
127. Stagner, R. Economic status and personality. **School and Society**, 1935, **42**, 551-552.
128. Stevenson, H. W., & Stewart, C. C. A developmental study of racial awareness in young children. **Child Developm.**, 1958, **29**, 399-410.
129. Strodbeck, F. L. Family interaction, values, and achievement. In McClelland, D. C., Baldwin, A. C., Bronfenbrenner, U., and Strodbeck, F. L., **Talent and society.** Princeton : D. Van Nostrand, 1958, 135-194.
130. Symonds, P. M. **The psychology of parent-child relationships.** New York : Appleton-Century, 1939.
131. Thurstone, L. L., & Jenkins, R. L. **Order of birth, parentage, and intelligence.** Chicago : Univer. of Chicago Press, 1931.
132. Tuddenham, R. D. Studies in reputation : I. Sex and grade differences in school children's evaluation of their peers. II. The diagnosis of social adjustment. **Psychol. Monogr.**, 1952, **66**, No. 333.
133. Tuddenham, R. D. Studies in reputation : III. Correlates of popularity among elementary school children. **J. educ. Psychol.**, 1951, **42**, 257-276.
134. Tyler, L. E. The development of vocational interests. I. The organization of likes and dislikes in ten-year-old children. **J. genet. Psychol.**, 1955, **86**, 33-44.
135. Warner, W. L., & Lunt, P. S. **Social life in a modern community.** New Haven : Yale Univer. Press, 1941.

136. Watson, E. H., & Lowrey, G. H. **Growth and development of children.** Chicago : Year Book Publishers, 1954.
137. Watson, G. Some personality differences in children related to strict or permissive parental discipline. **J. Psychol.**, 1957, **44**, 227-249.
138. Weinstein, E. A. Weights assigned by children to criteria of prestige. **Sociometry**, 1956. **19**, 126-132.
139. Wheatlery, G. M., & Hallock, G. T. **Health observations of school children.** New York : McGraw-Hill, 1951.
140. White, R. W. **The abnormal personality : a textbook.** New York : Ronald, 1948.
141. Whiting, J. W. M., & Child, I. L. **Child training and personality.** New Haven : Yale Univer. Press, 1953.
142. Wile, I. S., & Jones, A. B. Ordinal position and the behavior disorders of young children. **J. genet. Psychol.**, 1937, **51**, 61-93.
143. Winker, J. B. Age trends and sex differences in the wishes, identification, activities and fears of children. **Child Develpm.**, 1949, **20**, 191-200.

الفصل الثاني عشر

النمو خلال سنوات الطفولة المتوسطة

٢ - التوافق مع المدرسة والنمو العقلي :

لقد رأينا من قبل أن الفروق في الحالة الجسمية ، وفي العلاقات بين الآباء والأبناء ، وفي الخلفية الاجتماعية الطبقية تسهم في الفروق في بنية الشخصية خلال الطفولة المتوسطة . وهناك عوامل أخرى تؤثر أيضا في النمو خلال هذه الفترة والمدرسة أحد هذه العوامل البالغة الأهمية . وسنهتم بهذا العامل أساسا في هذا الفصل . ومتى ما التحق الطفل بروضة الأطفال ، أو بالصف الأول من المدرسة الابتدائية ، فقد أصبحت المدرسة بالنسبة له مركز العالم الذي يعيش فيه خارج الأسرة لفترة قد تزيد عن عقد من الزمان ، بل وأصبحت تشغل نصف ساعات نغظته تقريبا .

ومن الصعب أن نقل من تقدير أهمية دور المدرسة في حياة الطفل فهي لا تقوى بعض الاستجابات التي يحاول الوالدان تعليمها للطفل فحسب ، بل تعلمه أيضا كثيرا من الاستجابات الجديدة . وان الاستجابات المتعلمة التي تتطلبها ثقافتنا من الراشدين كثيرة من حيث عددها وتنوعها وتعقيدها ، بحيث أن أقدرا الآباء لا يستطيعون أن يحققوا تعليمها وقرسها جميعا عند أطفالهم دون مساعدة . والمدرسة كمؤسسة من بين المؤسسات الأساسية للتطبيع الاجتماعي في مجتمعنا معدة على نحو فريد لاتمام وتكملة تدريب الآباء لأطفالهم . والمدرسة بتعليمها الطفل المهارات الأكاديمية وبتوسيع حصيلته من المعلومات الثقافية ، وبتمكينه من ممارسة العلاقات الاجتماعية في ظل إشرافها وتوجيهها ، تجعله أفضل قدرة على مواجهة المشكلات المتزايدة دوما ، التي تعترض طريقه نحو الرشد .

ولن يعتمد سلوك الطفل في المدرسة على عوامل في الموقف المدرسي ذاته فحسب ، بل يحتمل أن يعتمد وعلى نحو أكثر أهمية على عوامل تجعل من الطفل فردا متميزا (أي على حالته الجسمية ، وعلاقاته

برأديه ، وذكائه ، ومكانته الاجتماعية التطبيقية) . ومن ثم سوف نتناول تأثير الفروق بين الأطفال ، والاختلافات في الخبرات المدرسية على طريقة توافقهم في المدرسة .

خصائص البيئة المدرسية ومتطلباتها :

يمثل الالتحاق بالمدرسة بالنسبة لكثير من الأطفال أول انفصال عن الأم فترة طويلة من الزمن كل يوم تقريبا . ولذا ، تلعب المدرسة دورا هاما في مساعدة الطفل على تقليل روابطه الاعتمادية على الأسرة . وهي تقدم له أيضا راشدا جديدا ينبغي عليه أن يطيعه ، وأن يسعى ليكون مقبولا لديه . وهذا الراشد الجديد سوف يتطلب من الطفل أن يتعلم استجابات معينة ، وهي استجابات ليست بطبيعتها مجزية للطفل في البداية . ومن المأمول أن تسهم المدرسة في تنمية رغبة عند الطفل لاتقان المهارات العقلية ، ولتحقيق نوع من الزهو بعمله ، وللمشاركة في حل المشكلات ، ولصباغة أهداف بعيدة المدى . والمدرسة في النهاية تزود الطفل بفرص متزايدة لتكوين علاقات أعمق بآثاره من نفس العمر .

ويتعلم الطفل كثيرا من أنواع السلوك الجديدة خلال سنى المدرسة الابتدائية . فينبغي أن تنطفيء وتزول استجابات تكونت من قبل ، ولكنها غير فعالة ولا ماهرة (كالبكاء من المواقف الصعبة مثلا) ، وينبغي أن تنشط وتقوى دوافع موجودة (كدافع الاتقان) . وفي هذا الفصل سوف نحلل العناصر المتضمنة في موقف التعلم الجديد هذا ، لكي نبين كيف تؤثر خبرات الطفل المبكرة في ردود أفعاله للموقف المدرسي .

المعلمة كبديلة للأم :

يكون المعلم الأول للطفل في جميع الحالات تقريبا امرأة . وهي تساعد الطفل على أن يرتدى ثيابه ويخلعها عندما يكون ذلك ضروريا ، وهي تشنئ على سلوكه السليم ، وتعاقب السلوك السيئ ، وهي مصدر للعطف كما تشجعه على الأمانة والمثابرة والنضج . ويتشابه مظهرها وسلوكها مع مظهر الأم وسلوكها في نواح شتى ، ومن ثم فمن المعقول أن نفترض أن كثيرا من الأطفال يستجيبون للمعلمة كما لو كانت بديلا للأم .

وسوف نعيد هنا (انظر الفصل الخامس) أن الفرد وفقا لمبدأي التعميم والتعميم بالوساطة mediated generalization ، سوف ينقل اتجاهاته واستجاباته المتعلمة كاستجابة لمثير معين إلى مثيرات أخرى تدرك على أنها مشابهة للمثير الأصلي . وتكون نواحي الشبه بين

المعلمة والأم في الجنس والعمر وأنواع السلوك الواضحة الأخرى من التعدد عادة ما يكفي لدعم التعميم بين الواحدة والأخرى بدرجة كبيرة . وبناء على ذلك فإن الدوافع والاتجاهات والخاوف وأنماط السلوك الظاهرة التي نماها الطفل في علاقته بأمه يحتمل أن تعمم بالنسبة للمعلمة . فاذا رغب الطفل في عطف أمه ورآها متقبلة له ، فإن من المحتمل أن يقترب من المعلمة بنفس الاتجاه الإيجابي . أما إذا كان لدى الطفل من ناحية أخرى مشاعر عدائية نحو أم تنبذه ، ويسلك نحوها على وجه العموم سلوكا عدوانيا ، فإن من المحتمل أن ينقل استجاباته هذه إلى المعلمة .

ولما كان الأطفال الصغار يدركون الأمهات عامة على أنهم أكثر عطفًا من الآباء وأقل منهم إثارة للخوف ، فيحتمل أن يكون لقيام امرأة بأول تفاعل مع الطفل في البيئة المدرسية مزايا . وقد يصبح جو روضة الأطفال والأداء المدرسي مختلفا تماما إذا تولى التدريس به معلمون بدلا من المعلمات ، ففي ظل مثل هذه الظروف قد يشعر بعض الأطفال بتوتر أكبر وقلق أشد . غير أن هذا قد يؤدي إلى بعض النتائج الإيجابية وخاصة بالنسبة للأولاد . ففي سن الخامسة يتوحد الولد مع أبيه ، وفي بعض الحالات قد يقوى هذا التوحد مع دور الراشد الذكر المبول نحو التمرد على الأم . ويعتبر بعض الأولاد أن الأب هو « الرئيس » في البيت ، وكافح كثير من الأولاد الصغار في السن للتقليل من تأكيد قوة الراشدين وكفاءتهم . ويوحى السلوك السيئ للأولاد في المدرسة بأنهم أقل قلقًا من البنات فيما يتصل بالنبد من قبل المعلمة ، فالبنات أكثر طاعة ، وأحيا ضمرا مع المعلمات . وبما أن مشكلات القراءة والهجاء والسلوك أكثر حدوثا عند الأولاد عنه عند البنات في المدرسة الابتدائية فقد يكون ذلك دليلا غير مباشر على أن الأولاد يدخلون المدرسة ولديهم مقاومة للمعلمة أكثر قليلا من البنات وعدائية أكبر نحوها . ومن الممكن على الأقل من الناحية النظرية ، أنه لو كان المعلم الأول للولد رجلا ، لكانت مقاومته له أقل ، ورغبته في اكتساب تقبله أعظم .

وربما كان أهم من ذلك ازدياد احتمال الربط بين اكتساب المعرفة والذكورة ، إذا كان معلمو المدرسة الابتدائية رجالا بدلا من النساء . ودرجة الذكورة أو الأنوثة المرتبطة بأي نشاط ، هي جزئيا وظيفة لجنس الأشخاص الذين يؤدون النشاط ويشجعون عليه . فالطبخ والحياسة تصنف على أنها نشاطات أنثوية لأن النساء عامة يقمن بها . ولما كانت الفصول في المدرسة الابتدائية توجه أساسا وتسير بواسطة النساء ،

فقد يميل الطفل في البداية الى اعتبار العمل المدرسي والاجتهاد في الدرس أكثر ارتباطا بعمل المرأة ومن ثم أكثر ملاءمة للبنات عنه للأولاد .

استجابات ينبغي تعلمها :

يدرك الطفل المعلم على أنه شخص يمثل السلطة ، يتطلب أنماطا معينة من السلوك ويتوقعها ، ويعتمد نجاح الطفل في المدرسة على استعداداته لتعلم الاستجابات المطلوبة منه . فإذا كان هناك مقاومة لاكتساب أنواع السلوك التي تشجع عليها المعلمة ، فستقل فاعلية التعلم . أى أن خبرات الطفل السابقة وتدريبه تؤدي به الى التمرد على النساء الراشدات . وإذا اعتبر العمل الذهني مضيعة للوقت ، وأعتبر القص واللصق نشاطا سخيفا ، فسبجد الطفل صعوبة في التوافق المبدي مع البيئة المدرسية .

ما هي اذن الاستجابات الأساسية التي ينبغي تعلمها خلال السنوات الخمس الأولى في المدرسة ؟ هناك بطبيعة الحال ، المهارات الذهنية ، القراءة والحساب والهجاء ، ونشاطات رياض الأطفال والصف الأول الابتدائي كالتلوين والرسم واللصق ، والمهارات الاجتماعية ، والعادات والاتجاهات التي تلعب دورا هاما في ثقافتنا .

وفي مجتمعنا تكون قيم المعلمة عادة من حيث المحتوى قيم الطبقة المتوسطة فالمعلمة تشب على النظام والطاعة والتعاون والنظافة وتعاقب على الاتلاف وعدم تحمل المسؤولية والكذب والعدوان . وتشعر معلمات كثيرات أن السرقة والغش والكذب والعصيان أخطر الجرائم التي يمكن أن بقرنها طفل صغير (9) . ومن السهل أن نرى أن الأنماط السابقة من المكافآت الأسرية والعقوبات سوف تيسر في العادة التوافق المبدي للبنات مع قيم المعلمة . فمثلا يمثل النظام وكف السلوك العدواني استجابات تتلاءم مع جنس البنات خلال سنوات ما قبل المدرسة . كما أن « التلوين » و « الشقاوة » متوقعة من الأولاد أكثر من البنات ويقل احتمال عقابهم على الانغماس فيها . ولذا فمن المتوقع ، أن يتعرض الأولاد أكثر من البنات للرفض من المعلمة ، وبالتالي سوف يحدث احتكاك بين الأولاد ومعلماتهم أكثر مما يحدث بالنسبة للبنات .

وتدل البيانات المتوافرة عن الفروق في الطبقة الاجتماعية على أن الأولاد في الطبقة الدنيا ممن تعكس خلفيتهم اتجاهات مختلفة عن اتجاهات المعلمين ، يقل احتمال اتخاذهم للقيم التي تشجع عليها المعلمة (النظام ، وطاعة المرأة ، والمثابرة والرغبة في اتقان المواد المدرسية) . ومن ثم ،

فليس من المدهش أن يظهر هؤلاء الأولاد توافقا أسوأ في أدائهم للمواد المدرسية عن أولاد الطبقة المتوسطة .

اتجاهات الأطفال نحو الالتحاق بالمدرسة :

نظرا للتوافقات الهائلة التي ينبغي على الطفل أن يقوم بها عند دخوله المدرسة ، فإن السؤال المتصل بطريقة استجابة الأطفال للالتحاق بالمدرسة ذو أهمية بالغة . وفي إحدى الدراسات التي تناولت هذه المشكلة (81, 82) تمت مقابلة ٢١٢ من أمهات أطفال الصف الأول ثلاث مرات . أجريت المقابلة الأولى قبل أن يدخل الطفل المدرسة ، وتناولت اتجاهات الأطفال نحو البدء في التعلم بالمدرسة . ولقد قررت جميع الأمهات تقريبا (١٩٧ أما من بين ٢١٢) أن لدى الأطفال توقعات موجبة عن المدرسة . وقد ظهر أن الآباء ، والأخوة الأكبر سنا ، والأصدقاء من الجيرة قد زودوهم بقدر كبير من البيانات والمعلومات عن المدرسة ، وأن هذه المبالغة الثقافية الشائعة عن هذا الحدث قد أثارت اهتمام الطفل وشغفه في أن يبدأ في الدراسة . وبعد أن انتظم الأطفال في المدرسة بشهرين ، أعيدت مقابلة الأمهات لتحديد التغيرات الحادثة في الاتجاهات والسلوك في الفترة بين المقابلتين . وقد لاحظت أغلبية ساحقة (٨٦ ٪) تغيرات واضحة في مفهوم الطفل عن ذاته وفي سلوكه بعد شهرين من المواظبة على الحضور في المدرسة . واشتملت هذه التغيرات على تزايد الشعور بأهمية - الذات ، وبالنمو ، ومظاهر الاستقلال المتزايدة (مثل ارتداء الملابس بنفسه وابتداء العمل بدون تعليمات خاصة) ، وتحسن عام في السلوك ، وعلى سبيل المثال ، وصف الأطفال بأنهم أكثر تحملا للمسئولية ، ومساعدة للآخرين ، وتعاوننا وتعقلا ، وأحسن مزاجا ، وضبطا للذات ، وأقل استثارة وحساسية .

وتمت المقابلة الثالثة بعد ثمانية شهور من بدء الدراسة . وطلب من الأمهات أن يقارن بين سلوك أطفالهن حينئذ وسلوكهم قبل الالتحاق بالمدرسة وأن يقدرن درجة ما يظهرونه من نضج ، وضبط للذات ومعاونة ، وتحمل للمسئولية ، وصبر ، وطاعة ، وثقة بالذات وقدرة على مسايرة زملائهم في اللعب . هل زادت هذه الصفات عندهم أم بقيت كما هي أم نقصت ؟ وقد أظهر تحليل البيانات أن معظم الأمهات شعرن بأن أطفالهن قد تحسنا تحسنا ذا دلالة وأهمية في جميع هذه السمات باستثناء الطاعة والصبر . ومن زاوية يسر معاملة للطفل قالت ١٤ ٪ فقط من الأمهات أن هذه السنة كانت أكثر صعوبة من السنة السابقة عليها . وقال ما يقرب من ٦٠ ٪ من الأمهات أنها كانت أيسر . وقد ترجع هذه الانطباعات ، بالطبع ، جزئيا إلى أن الأطفال متى التحقوا بالمدرسة فإن

الأمهات يتعاملن معهم ساعات أقل خلال اليوم . وفضلا عن ذلك ، فانه نظرا لعدم توافر مجموعة ضابطة من نفس عمر الأطفال بقيت بالمنزل ولم تلتحق بالمدرسة لتقارن هذه النتائج بها ، فاننا لا نستطيع التأكد من مقدار ما يمكن أن يحدث من تحسن في السلوك بدون المدرسة وكنتيجة لنأثير النضج والمؤثرات البيئية الأخرى .

ومع هذا فيمكن أن ننتهى الى القول بأن الأطفال كانوا شغوفين بالالتحاق بالمدرسة متطلعين له ، وانهم أقبلوا عليه بشغف . ويبدو أن المدرسة تنمى السلوك الناضج عند الأطفال . وقد لوحظ خلال الشهرين الأولين أن تحسنا طرا على خصائص الشخصية وعلى أنماط السلوك ، وأن هذا التحسن قد استمر على الأقل خلال السنة الأولى في المدرسة .

غير أنه بينما كانت الاستجابات للمدرسة بصفة عامة موجبة ، إلا أن الصورة لم تكن كلها وضاءة مشرقة . فمثلا على الرغم من أن ٩٢ ٪ من الأطفال قيل أنهم يحبون المدرسة ، إلا أن ٤٢ ٪ منهم انتقدوا المدرسة والمعلمة ، و ٣٩ ٪ لم يرغبوا أحيانا في الذهاب الى المدرسة خلال الشهرين الأولين وواضح أن جميع الأطفال لم يستجيبوا للمدرسة بنفس الطريقة .

وترجح هذه النتائج بأنه على الرغم من أن معظم الأطفال يحبون المدرسة إلا أن درجة الحب تختلف وتتفاوت تفاوتاً كبيراً . ويبدو أيضا أن هناك أقلية هامة وجدت أن الشهور القليلة الأولى في المدرسة ، خبرة مقلقة لهم على الأقل في بعض الأحيان . وهذه الدراسات بطبيعة الحال لا تبين لنا لماذا تحدث هذه الفروق الفردية في التوافق المدرسي . وتتطلب الاجابة عن هذا السؤال فهما لكل من العوامل الشخصية والبيئية المتضمنة .

المكانة الاجتماعية الاقتصادية والتحصيل المدرسي

المكافآت الوالدية على التحصيل المدرسي

يظهر الآباء من الطبقة المتوسطة عامة اهتماما ملحوظا بتقارير المدرسة عن نشاطات الطفل بها . ويثنون على محاولاته الأولى المتعثرة في القراءة وقد يكافئونه على نجاحه المدرسي بمكافآت محسوسة تتخذ صورة الذهاب الى السينما أو شراء دراجة له أو منحه نقودا . وفضلا عن ذلك فان الطفل من الطبقة المتوسطة والعليا يستطيع أن يرى بنفسه كلما تقدم في العمر الاثبات اللاحقة التي قد تؤدي اليها المهارات الاكاديمية ، وذلك

عن طريق ملاحظة الدور الهام الذى تلعبه تلك المهارات فى نجاح أبيه كطبيب ، أو فى نجاح عمه كرجل أعمال ، أو أخيه الأكبر الذى يعمل محاسباً . ونحن لا نتوقع بطبيعة الحال أن تكون هذه الاثباتات المنوطة عن بعد فعالة اذا كان الطفل يعاقب على خبراته الآتية ، غير أن هذه الخبرات حينما تكون موجبة ، فإن الانابات الإضافية المأمولة فى المستقبل قد تزيد من حماس الطفل واندفاعه للاجادة فى المدرسة .

والاهتمام الوالدى بالمدرسة أقل شيوعاً بين الجماعات ذات المستويات الاجتماعية الاقتصادية الدنيا . فالآباء من الطبقة المتوسطة العليا يؤمنون بالتعليم إيماناً عظيماً كحل لكثير من المشكلات الاقتصادية والاجتماعية والتشخصية . ويميل الآباء من الطبقة المتوسطة الدنيا ، والدنيا - العليا الى النظر الى المدرسة على أنها طريقة لاعداد الأطفال للرشد (34, 35) . وهم لا يؤمنون إيماناً شديداً بالتربية كترية ، ولكنهم يرونها ضرورة للنجاح المهني . ومع ذلك فإن هذه الجماعات كلها تدعم الى حد ما قيمة المدرسة وتشيد بها لأنها تتوقع أن تقدم المدرسة لأطفالها شيئاً (81) .

وثمة عوامل عديدة تبدو متصلة اتصالاً له مغزاه بالاتجاهات الموجبة نسبياً نحو النجاح المدرسى الذى يظهره الأطفال والآباء من المستويات الاجتماعية الاقتصادية الأعلى .

أولاً ، يغلب أن يكون توحيد الطفل فى المدرسة مع طبفته الاجتماعية قوياً ، وأن ما تتعرض له مكانته كعضو فى طبقة اجتماعية معينة من تهديد تثير قلقه إثارة شديدة . والنجاح المدرسى أكثر أهمية فى المحافظة على عضويته فى طبفته بالنسبة للأطفال من الطبقات العليا عنه بالنسبة للأطفال من الطبقات الدنيا . ونتيجة لذلك نجد أن أطفال الطبقتين المتوسطة والعليا أكثر حماساً للحصول على التعليم . وهم يدركون أن أنواع الأعمال التى يطمحون للاشتغال بها هم وأعضاء طبقتهم الآخرين تعتمد بدرجة كبيرة على اكتسابهم للمهارات الأكاديمية وواضح أن النجاح المدرسى أكثر أهمية الى حد كبير بالنسبة لمن سيعمل كرجل من رجالات المال فى المستقبل ، أو محامياً أو رجلاً أعمال عنه بالنسبة للعامل أو الزارع .

وفضلاً عن ذلك فهناك احتمال فى أن يشجع الآباء من الطبقتين العليا والمتوسطة أطفالهم على العمل الجاد فى المدرسة لأنهم يهتمون اهتماماً حقيقياً وصادقاً بتقديم ابنائهم أكاديمياً ، ولأنهم يخافون من التهديد الذى تتعرض له مكانتهم الاجتماعية اذا لم يستطع هؤلاء الحصول على

الدرجات العالية . غير أن الآباء على أية حال قد يرغبون مهما اختلفت طبقاتهم الاجتماعية في أن يحسن أطفالهم مكانتهم الاجتماعية بحيث يتفوقون في المكانة على الآباء أنفسهم . وقد تتيح المدرسة أفضل طريق نحو الحراك الاجتماعى لأنها تزيد المهارات الأكاديمية ، بل لأنها تقدم الفرصة لتقليد أطفال الطبقة العليا (22) .

وقد تتأثر الاتجاهات الوالدية نحو المدرسة بالاعتبارات الاقتصادية . وبخفق الآباء من الطبقة الدنيا ، عامة ، في تشجيع الطفل على وضع أهداف تعليمية طموحة ، طالما أنهم يشعرون بعجزهم عن شد أزر الطفل لمواصلة تعليمه في الجامعة والدراسات العليا . وهناك بطبيعة الحال تفاوت كبير داخل أى طبقة اقتصادية اجتماعية في الاتجاهات نحو التربية . فقد تقدم بعض الأسر من ذات الدخل المنخفض تضحيات مالية كبيرة لكى تزود أطفالها بالتعليم ، بينما قد لا ترغب بعض الأسر من الطبقة المتوسطة في التضحية بالكفايات في سبيل هذا الهدف .

وأخيرا ، يغلب أن يرى الأطفال من الطبقة المتوسطة آباءهم منغمسين في العمل الذهني . أى أن ابن الطبيب أو المحامى أو المهندس المعماري أو المحاسب أو المهندس الميكانيكى يجد فرصة لمشاهدة أبيه وهو يقرأ الكتب أو المجلات العلمية كما يلاحظ ميله الى المسائل العقلية . ويحتمل أيضا أن تقرأ أمه كتباً في المساء ، وأن تظهر ميلا لدراسة برامج تعليمية للكبار أو شغفا بالاستماع لما يلقى من محاضرات في بيئتها المحلية . وعلى هذا ، فكثيرا ما يقدم الآباء من الطبقة المتوسطة لأبنائهم أنفسهم كنماذج للمشتغلين بالنواحي العقلية ليتوحدوا معها ، أى كأناس لا يشجعون الطفل على تحقيق الأهداف الذهنية فحسب ، بل ويعلمون من قيمتها أيضا في حياتهم . فهم يمارسون ما ينادون به قولا وما يدعون اليه .

ومن ناحية أخرى ، يقل احتمال اشتغال الآباء من الطبقة الدنيا بالنشاطات الذهنية . فتقل الفرص أمام الأطفال من الطبقة الدنيا ليروا آباءهم مهتمين بالتفوق الذهني . وعلى هذا قد لا ينجح بعض الآباء من الطبقة الدنيا في تشجيع التفوق الذهني عند طفلهم لأنهم يخلقون وضعاً قوامه « أعمل كما أقول لك ، ولا تعمل كما أفعل » .

وكما تعلمنا في الفصل التاسع ، أن رغبة الطفل في التوحد مع الوالدين من أشد القوى التي تؤدي الى التشابه السلوكي بين الطفل وأبيه . وعلى الرغم من أن الأب من الطبقة الدنيا قد يكافئ الطفل على الكفاية الأكاديمية ، إلا أن دوافعه للأداء الجيد في المدرسة لن تصل الى حدها الأقصى إذا كان الأب لا يمارس هذه القيمة في حياته اليومية .

وأخيرا ، فان جماعة الأتراب من الطبقة الدنيا عادة لا تنظر الى الدرجات العالية في التحصيل الدراسي على أنها أمر موجب وهام كما هو الحال بالنسبة لجماعة الأتراب من الطبقة المتوسطة . والخلاصة أن الطفل من الطبقة الدنيا يواجه ثلاثة عوائق سيكولوجية تحول دون نمو دافع موى لديه لكي يتفوق في المدرسة - نقص في السلوك الذهني من جانب الأبوين ، وقصور والدي في تشجيعه على الأداء المدرسي الجيد ، والقيم السائدة في جماعة الأتراب . غير أن الطفل من الطبقة الدنيا اذا تعرض لمؤثرات والدية أو رفاقية تشجعه على الاتقان الذهني والتفوق ، فان المحتمل أن يزداد اهتمامه بالعمل المدرسي بطبيعة الحال .

وترتبط المكانة الاقتصادية الاجتماعية ارتباطا موجبا بالدرجات في اختبارات الذكاء المقننة كما هو متوقع . فالاطفال من الطبقة المتوسطة والعليا يحصلون على درجات أعلى في هذه الاختبارات من اطفال الطبقة الدنيا (2, 11, 31, 44, 66) . ويرجع هذا جزئيا الى أن اطفال الطبقة الدنيا أضعف دافعية لاتقان المهارات اللغوية وأقل اهتماما بأدائهم في اختبارات الذكاء . وتؤكد أسئلة اختبارات الذكاء هذه المهارات اللغوية (أي المفردات ، والفهم اللغوي ، والاستدلال الحسابي) وهي مهارات يشجع الآباء من الطبقة المتوسطة على تنميتها بدرجة أكبر من آباء الطبقة الدنيا .

المكانة الاجتماعية لجماعة الأقلية والاتجاهات الوالدية نحو المدرسة

لا تقتصر الفروق في الاتجاهات الوالدية نحو المدرسة الناتجة عن اختلاف المستويات الاجتماعية الاقتصادية على البيض ، أو على جماعة الأغلبية في مجتمعنا . فالفروق بين الطبقات الاجتماعية في الاتجاهات تبدو متغلغلة وشائعة بين السلالات المختلفة وفي جماعة الأقلية . ولقد أظهر دافيز ودولارد (23) أن اهتمام الآباء من الطبقة المتوسطة الزنجية بنجاح طفلهم المدرسي ، وبالتالي موافقتهم على الاستجابات في هذا الاتجاه أقوى مما نجد بين البيض من الطبقة المتوسطة . وتمثل نتائجهم التعليقات التالية لطفل زنجي من الطبقة المتوسطة . « لقد أصرت أمي على أن اذهب الى المدرسة حتى في صبيحة اليوم السابق على أحد الأعياد ولو كان الجو مطيرا جدا ، وقلنا أننا مرضى ، فان علينا مع ذلك أن نذهب الى المدرسة ولو كان علينا أن نذهب حفاة الاقدام ، ولقد ترك ابن صديقة لأمي المدرسة وتزوج وما زالت أمي تحاضرنا عن هذا الموضوع » . ولقد قررت الأم نفسها « أن شيئا واحدا تحاول أن تعمله لنا وهو أن ننشئ بناتنا ليصبحن مؤدبات حسنات الخلق ، وليحصلن على تعليم جيد بحيث يصبحن نساء جذبرات بالاحترام (23) .

ولقد أدلى أطفال آخرون من الطبقة المتوسطة وأمهاتهم بتعليقات مشابهة للباحثين في هذه الدراسة مثل : « بسبب خبرتي وخلفيتي التعليمية ومهنة زوجي ، أقول لأطفالي دائما أنه لا عذر لعدم الإجابة في المدرسة » ، « وحتى لو كان على أن أترك البيت لأعمل ، فاني لن أدع أولادي يتركون المدرسة » (23) .

ومن ناحية أخرى ، فإنه يبدو أن الآباء الزوج من الطبقة الاجتماعية الاقتصادية الدنيا أكثر تشاؤما بالنسبة لمزايا التعليم لأطفالهم إذا قورنوا بالآباء البيض من الطبقة الدنيا . ولقد أبرز دافيز ودولارد (23) أن كلا من آباء الطفل الزوجي من الطبقة الدنيا ومدرسيه يدركون أن فرص الطفل لتحسين مركزه الاجتماعي ضئيلة . وبسبب هذا التمييز العنصري فإن الزوجي لا يتوافر لديه إلا أعمال قليلة يختار عمله من بينها تتراوح بين العامل اليدوي والنسخ المهنى ، وبسبب مكانة أسرته الاقتصادية فإن فرص تحقيقه لمكانة مهنية عن طريق انهائه للمدرسة الثانوية وتخرجه في الجامعة بعيدة . ويعبر الأطفال عن هذا الإدراك بالطبع .

أثر جماعة الأتراب على الدافعية

إن إحدى الحاجات الملحة الضاغطة على الأطفال في المدرسة ، كما رأينا من قبل أن يجدوا تقبلا من أترابهم . وقد تقوى دافعية الطفل للنجاح المدرسي أو تضعف وذلك تبعا للقيم المعينة التي تسود جماعة الأتراب . ففي كثير من جماعات الطبقة المتوسطة والعليا يضافى على النجاح المدرسي - أو على الأقل عدم الاخفاق المدرسي - قيمة ايجابية وبكافاً في صراحة لا من قبل المدرسين والآباء فحسب ، بل وأيضا من قبل الأطفال أنفسهم . وعلى هذا نجد مثلا في عدد من الدراسات التي تناولت أساسا أطفالا من الطبقة المتوسطة (13, 14) أن الأطفال الأكثر شهرة وشعبية في المدرسة كانوا بلاميد أفضل وأكثر مسايرة للآخرين وتعاوننا معهم . ويغلب الا يكافا الأطفال من الطبقة الدنيا وخاصة من الأحياء المزدهمة القدرة على التحصيل المدرسي من قبل الوالدين أو الزملاء ، وهذا أمر يؤكد كثير من المدرسين الذين يعملون في مدارس هذه البيئات .

وكما بين دافيز (22) « بينما يتعلم الطفل من الطبقة المتوسطة خوفا اجتماعيا توافقيا من الدرجات المنخفضة في المدرسة ، أو من العدوان تجاه المعلمة أو المشاجرة ، أو السب والشتم ، أو من العلاقات الجنسية المبكرة ، فإن الطفل من الأحياء القدرة يتعلم الخوف من أفعال اجتماعية مختلفة تماما . « فالشلة » التي ينتمى إليها تعلمه الخوف من أن يخضع للمعلمة ، أو أن يكون ناعما هينا معها كما تعلمه أن دراسة

التدبير المنزلى أمر مشين على وجه الدقة . وبدلا من أن يفخر الطفل بدرجاته المدرسية الجيدة يخفيها هذا اذا حدث وحصل على « أى منها » (22) .

فلسفة الاشباع الآنئ المباشر

ويرى دافيز أن أهم مشكلة أمام المدارس العامة وأكثرها إلحاحا فى الوقت الحاضر « أن تتعلم التكوين الدافعى للأطفال والمراهقين من الطبقة الدنيا » (22) . وهو يبرز أن كثيرا من تلاميذنا فى المدارس الابتدائية قد دربتهم ونشأتهم أسر من الطبقة الدنيا أو المناطق السكنية الفقيرة ، وأن أقلية كبيرة الحجم من تلاميذ مدارسنا تفد من قاعدة الطبقة الدنيا ومن ثقافة المناطق السكنية المتخلفة .

ويدرك معظم المدرسين على الأقل ضمنا مبادئ التعلم . فهم يعرفون أن الطفل لن يتعلم ما لم ندخل فى الاعتبار حاجاته ، وما لم يكافأ حين يستجيب الاستجابات السليمة للموقف المدرسى . ولسوء الحظ ، على أية حال يفترض كثير من المدرسين أن الحاجات الأساسية فى أى جماعة فى سن السادسة وما بعدها أو السابعة وما فوقها أو الثامنة ، واحدة بالنسبة لجميع الأطفال بغض النظر عن الطبقة الاجتماعية . وهى بطبيعة الحال ليست كذلك فعلا .

وعلى هذا فإن من المحتمل فى معظم الحالات أن تكون أنواع الحاجات العامة التى ينسبها بعض المعلمين الى جميع الأطفال حاجات الطبقة الاجتماعية للمعلمين وهى حاجات الطبقة المتوسطة ، ومن ثم تكون ملائمة فحسب للأطفال من الطبقة المتوسطة . وعلى أية حال ، فإنه ليس من المحتمل أن يستجيب أطفال الطبقة الدنيا الى استثارة حاجات الطبقة المتوسطة على النحو الذى ستتنبأ به المعلمة . ومن ثم فإن من المحتمل أن تتعرض المعلمة للألم والارتباك والغضب من جراء ذلك .

وكثيرا ما يروق المعلمون فى عيون الأطفال على أساس ما يحمله المستقبل من اثابات . وتتطلب التربية الى حد ما من الأطفال أن يتخلصوا من الطرق القديمة لعمل الأشياء لكي يتعلموا طرقا جديدة ، وذلك لأنها تؤكد لهم ضمنا أن الطرق الجديدة ستثبت فى النهاية أنها أكثر نفعا . ومثل هذه الطريقة قد تفيد مع أطفال الطبقة المتوسطة ، لأنه أتبعت لهم فرص قبل ذلك ، تعلموا فيها من آبائهم ومن خبرتهم الذاتية ، أن الاعتدال والاستبصار يحققان فى النهاية الفائدة المرجوة . وهم قادرون على أن بثقوا فى المستقبل ذلك الذى يمكن التنبؤ به بالنسبة لهم .

وقد رأينا في الفصل الحادى عشر ، أن خبرات معظم أطفال الطبقة الدنيا تؤدي بهم الى اكتساب فلسفة الاشباع المباشر . وعلى هذا فلو خيروا بين اللعب مع « الشلة » فى احدى امسيات الربيع ، والاستذكار ليحصلوا على درجات مرتفعة فى المدرسة (وسوف تؤدي الدرجات المرتفعة فى النهاية الى مكافآت أخرى) فانه يغلب عليهم أن يختاروا اللعب ويفضلوه على التحصيل .

المكانة الاجتماعية الاقتصادية والمنهج

يرى البعض أن أداء أطفال الطبقة الدنيا فى دراستهم ردىء لأن المناهج فى المدارس الأمريكية وضعت بحيث تتحيز لأطفال الطبقة المتوسطة . فمثلا ، قد يحاول رجال التربية أن يختاروا مادة للقراءة فى الصفوف الأولى تتصل بالحياة اليومية للأطفال ، وبهذا تكون أكثر تشويقا واثارة للاهتمام . غير أن النشاطات التى تناقش فى هذه القراءات كثيرا ما تمثل الحياة اليومية لأطفال الطبقة المتوسطة ، ولا تمثل حياة أطفال الطبقة الدنيا . وكثير من أنماط الوقائع المصورة لا تكون مألوفة للطفل المتوسط فى الأحياء الفقيرة مثله فى ذلك مثل الطفل من الطبقة المتوسطة فى نيويورك من حيث عدم ألفته بحياة صبي من « ساموا » . ويبدو دروس القراءة التى يتعلم فيها الطفل أن يحلل أفكار شخص آخر عن القطة والجدة والسيرك ، أو عن رحلة الى الريف ، غباء وجهلا بالنسبة للطفل من الطبقة الدنيا ، لأن هذه الخبرات تبدو بالنسبة له غير حقيقية ، كما تبدو الكلمات غريبة » (22) .

ولابد أن تبدو كثير من القصص التى تتناول الخبرات النمطية للطبقة المتوسطة غير واقعية بنفس المقدار . وعلى هذا ، فالحكايات الطويلة المتقنة عن الاعداد الشامل لمقدم الطفل الجديد فى الأسرة ، ورحلة الأم الى المستشفى والانتظار الطويل لعودتها الى البيت ، وما يصحب ذلك من احتفال قد يبدو غريبا على طفل من الأحياء الفقيرة أرسل الى خارج البيت لفترة ، بينما كانت أمه نضع الطفل الآخر فى سريره . فضلا عن ذلك ، فانه يسهل على طفل الطبقة المتوسطة أن يتقن كثيرا من مواد هذه الكتب المدرسية بسبب خبرته الكبيرة بأنواع مشابهة من المشكلات ومن المحتوى . ويسهل عليه أيضا أن يتعلم القراءة والعد والهجاء والرسم ، وأن ينمى الطلاقة اللفظية ، بسبب اهتمام الأسرة الكبير بهذه النشاطات ، وما يحصل عليه من اثناء لقيامه بها وبما يتصل بها من أعمال ويندر تأكيد النشاطات العملية التى يألها أطفال الطبقة الدنيا فى معظم المناهج الدراسية .

وبإيجاز ، ليس هناك أدنى شك في أن المناهج الأكاديمية الحالية ننحيز الى جانب طفل الطبقة المتوسطة . وبالإضافة الى ذلك ، فإن عجز طفل الطبقة الدنيا عن مواجهة مطالب البيئة المدرسية بالسهولة واليسر الذي نجده عند طفل الطبقة المتوسطة ، يثبط همته بالنسبة للتعليم النظامي ككل .

النمو الجسمي وعلاقته بالتحصيل المدرسي

لاحظنا من قبل أن التباين في معدلات النمو الجسمي وبصفة عامة في الصحة قد يتصل بالتوافق الاجتماعي والانفعالي للطفل في السنوات المتوسطة . غير أن السؤال هو : هل ترتبط هذه أيضا ، وعلى وجه الخصوص بالتوافق المدرسي ؟ مثلا هل يحصل الأطفال المعوقون في الحقيقة على درجات أقل عن أترابهم العاديين جسميا ، كما هو متوقع ؟ وهل يرى مدرسوهم أن لهم مشكلات خاصة ؟ وهل يؤدي الأطفال ذوو الصحة العامة الجيدة أعمالهم المدرسية على نحو أفضل من أقرانهم الأسوأ صحة ؟

لقد بحثت عدة دراسات العلاقة بين النمو الجسمي والعيوب والأمراض من ناحية ومقاييس التحصيل الأكاديمي والذكاء من ناحية أخرى . (وسوف نرى فيما بعد أن الذكاء كما تقيسه اختبارات الذكاء المقننة يتصل اتصالا وثيقا بالنجاح في العمل المدرسي) .

النمو الجسمي والذكاء والنجاح الأكاديمي

من المعروف أن أنماطا معينة من الضعف العقلي كالقصاص cretinism والنمو الجسمي المعاق أو المتوقف يكون مصحوبا بتأخر عقلي . ويبدو أن هناك علاقة ضئيلة بين النمو الجسمي والعقلي بين الأطفال الأسوياء جسميا (42) . وقد تم التوصل في دراستين من أفضل الدراسات في هذا المجال الى علاقات موجبة بين الذكاء وعدد من المقاييس الجسمية في جميع الأعمار بين ٢ ، ١٧ سنة (1, 10) . وهذه الارتباطات لم تكن كبيرة ، على أية حال ، لقد كان أعلاها (بين الطول ونسبة الذكاء عند الأولاد) ٢٦ و . ويميل الأطفال الموهوبون عقليا الى التفوق خلال مراحل النمو وذلك في نموهم الجسمي (الطول ، والوزن ، وسن المشي ، والصحة العامة) ، وكذلك في الدرجات المدرسية وفي درجات اختبار التحصيل (86, 87, 89) .

ويمكن تفسير العلاقة بين الحالة الجسمية والذكاء بطرق عديدة . فمثلا ، من الممكن أن يرتبط الذكاء والنمو ارتباطا موجبا لأنهما معا نتيجة

لنفس العوامل التكوينية . ومن الممكن أيضا ، على أية حال ، أن تخدم العوامل البيئية كلا من الأداء العقلي المتفوق ، والنمو الجسمي الأفضل (عن طريق التغذية الأفضل والعناية الطبية .. الخ) وقد يتاح للطفل في مثل هذا البيت فرصة أفضل في اختبارات الذكاء بسبب امتيازاته الثقافية . وقد يتاح له في نفس الوقت نمو جسمي أفضل بسبب ما يتوافر له من غذاء أفضل وظروف صحية معيشية أحسن ، وعناية طبية أرقى .

ومهما تكن مصادر هذه العلاقة ، فبالنسبة للأسوياء يبدو أن هناك علاقات ضئيلة ولكنها ذات دلالة إحصائية بين المقاييس الجسمية مثل الطول والوزن ، والمقاييس الأكاديمية كالدرجات المدرسية والتحصيل ، وتقديرات الذكاء .

العيوب الجسمية والمرض وعلاقتها بالنجاح الأكاديمي

لقد أظهرت عدة بحوث (9, 42, 58) علاقة عكسية بين العيب الجسمي ، المرض ، النقص الغذائي والتحصيل المدرسي . ولقد قسم باحث (9) ٣٣.٤ من أطفال المدارس الى ثلاث مجموعات على أساس التحصيل الأكاديمي الى : ذكي ، عادي ، غبي . ثم حسبت نسبة العيوب الجسمية في كل مجموعة بعد ذلك وتظهر نتائج هذه الدراسة كما في الجدول ٣ (9) . ان متوسط عدد العيوب بالنسبة لكل طفل أعلى بين الأطفال المنخفضين في التحصيل .

جدول ٣

نسبة العيوب الجسمية في ثلاث مجموعات من أطفال المدارس

غبي	عادي	ذكي	
٤٢	٤٠	١٤	عيوب في الأسنان
١٥	١٠	٦	زوائد أنفية
٢٦	١٩	١٢	تضخم في اللوزتين
٢٠	١٣	٦	تضخم غدي
١٥	١١	٩	عيوب في التنفس
٢٤	٢٥	٢٩	عيوب في البصر
٢١	١١	١١	عيوب أخرى
			متوسط عدد العيوب بالنسبة
١٦.٥	١٣.٠	١٠.٧	للطفل الواحد

ولقد توصل باحثون آخرون الى نتائج مشابهة . ففي إحدى الدراسات (58) ، بحثت العلاقة بين متوسط نسبة الذكاء في عدد

المدارس في مدينة نيويورك ونسبة التلاميذ الذين لديهم عيوب جسمية في كل مدرسة . وكانت عينة البحث من أطفال الصف الخامس الابتدائي . واتضح وجود علاقات سالبة بين نسبة الذكاء والعيوب الجسمية عندما تمت المقارنة بين المتوسطات المدرسية (- ٥٠ . و . بالنسبة لعيوب الاسنان - ٤٠ . و . لعيوب البصر ، - ٢٨ . و . لسوء التغذية) .

وفي دراسة أخرى تم تصنيف ٤٠ ولدا ، ٤٠ بنتا من فصول الصف الثالث الابتدائي العادية ، ٥٨ طفلا من فصول خاصة (أى متأخرين عقليا ولكنهم مهئين للتعليم) صنفوا في ثلاث مجموعات وفقا لنسب ذكائهم : مجموعة منخفضة ، ومجموعة متوسطة ، ومجموعة مرتفعة . وكان متوسط نسب ذكائها على الترتيب ٧١ ، ١٠٣ ، ١٢٠ . وقيست أطوال قامتهم ، وأوزانهم ، وقوة قبضة اليد ، وعدد الاسنان الثابتة ، ونمو العظام في اليد والمعصم . مع تحصيلهم في القراءة والحساب واللغة . واتضح ان انخفاض مستوى النمو الجسمي عند الأولاد كان مصحوبا بانخفاض في التحصيل في الحساب والقراءة ، غير انه لم تكن هناك علاقة بين معدل النمو الجسمي (أى الطول والوزن والتسنين) والتحصيل الأكاديمي للبنات (48) .

ونتائج مثل هذه تبين أن العيب الجسمي والتأخر في النمو الجسمي والصحة العامة تميل الى الارتباط مع الانخفاض في التحصيل المدرسي . على الأقل عند الأولاد . ونشير مرة أخرى ، على أية حال الى أن هذه النتائج لا تثبت أن هذه العلاقة علاقة سببية . ولقد وجد ، مثلا أن الأطفال من الجماعات الدنيا اجتماعيا واقتصاديا يميلون الى التعرض بنسبة أكبر للضعف الصحي والتخلف المدرسي . وعلى هذا ، فمن الممكن أن تكون العلاقات السالبة التي تم التوصل اليها بين العيب الجسمي أو المرض والتحصيل المدرسي ليست ناشئة عن الأثر المعوق للحالة ذاتها . وبدلا من ذلك ، يكون العيب أو المرض والتأخر المدرسي وظائف للعضوية في طبقة اجتماعية واقتصادية منخفضة ، لظروفها الفقيرة في التغذية والصحة ، وتثبيطها الثقافي للنجاح المدرسي .

وثمة دراسات أخرى في هذا المجال تدعم الفرض القائل بأن متغيرات الطبقة الاجتماعية قد تكون مسئولة الى حد كبير عن العلاقات والارتباطات التي تم التوصل اليها بين العيوب الجسمية والمرض من ناحية والذكاء من ناحية أخرى . وهي تدل على وجه العموم على أنه عندما تضبط العوامل الاجتماعية الاقتصادية (وذلك بدراسة تأثير التباين في الصحة داخل كل طبقة اجتماعية) ، تميل الارتباطات ذات التأثير والأهمية بين الحالة الجسمية والذكاء الى الاختفاء . وعلى هذا يبدو من المحتمل

أن العيب الجسمي والتحصيل العقلي يميلان الى أن يتباينا تباينا مصاحبا to covary ، لا لأن أحدهما يحدد الآخر الى حد كبير ، بل لأن كليهما نتيجة للعوامل المرتبطة بالطبقة الاجتماعية .

ويستثنى من هذا التعميم الأطفال ذوو العيوب الجسمية الحادة ، أو سيئو التغذية الذين يميلون الى أن يكون أدائهم سيئا في اختبارات الذكاء والتحصيل وذلك بغض النظر عن خلفيتهم الاجتماعية الطبقية . ولقد درس أحد الأبحاث آثار الحالة الغذائية على التحصيل دراسة تحريية (32) وقد قسم أفراد العينة وعددهم ١١٠ طفلا في ملجأ للأيتام في فيرجينية الى مجموعتين تتكون كل منهما من ٥٥ طفلا تمت المزاوجة بينهما على أساس الجنس وطول القامة ، والوزن ، وفترة الإقامة في الملجأ ، والتحصيل التعليمي ، وتقديراتهم في اختبار الذكاء . ولقد أضيف الى غذاء إحدى المجموعتين ٢ ميلي جرام من فيتامين ب - ١ (thiamin) على شكل قرص يومي . وحصلت المجموعة الأخرى على اقراص ليس لها قيمة غذائية . ولم يتح للأطفال أنفسهم بأي طريقة أن يعرفوا ما اذا كانوا يتناولون فيتامينات أم لا . وبالرغم من هذا ، فإنه في نهاية سنة واحدة ، تفوقت المجموعة التي تناولت الفيتامينات على المجموعة الأخرى في عدد من المقاييس ، كالتحصيل في القراءة ، وتذكر المواد الجديدة ، والتقدم التعليمي العام . وعلى هذا ، ففي هذه الحالة يؤدي تحسين الحالة الغذائية بوضوح الى التقدم الأكاديمي . وعلى أية حال ، فبما أننا لا نعرف المستويات الغذائية المبدئية لهؤلاء الأطفال ، فأننا لا نستطيع أن نقول بأي تأكيد ما اذا كانت هذه النتائج تدعم النتيجة العامة وهي أن النقص الملحوظ في الغذاء وحده يؤثر في التحصيل (32) .

صعوبات الوضوح في النطق والعيب الجسمي

لقد رأينا أن مقاييس التحصيل المدرسي العريضة ترتبط بالتاريخ الصحي السيئ ، ويعطل عدم الوضوح في النطق الأداء المدرسي الفعال . ويبدو أنه مرتبط بمشكلات النمو الجسمي . وفي إحدى الدراسات (27) تمت المزاوجة بين سبعين طفلا من أطفال الصف الأول الابتدائي يجدون صعوبة في النطق بوضوح مع عدد مساو من الأطفال الأسوياء من نفس الصف الدراسي والجنس ونسبة الذكاء والجبره . ولقد تمت مقابلة أمهات المائة وأربعين طفلا في بيوتهن وسؤالهن عن تاريخ أطفالهن منذ الميلاد . وبمقارنة الأطفال الذين لا ينطقون بوضوح مع مجموعة الأسوياء اتضح أنهم أكثر تعرضا لما يأتي : (١) ميلاد شاذ أو صعب (٢) عدد كبير من الأمراض خلال السنوات الثلاث الأولى من الحياة ، (٣) تأخر في المشي والكلام . وهناك أيضا بعض الوقائع السكولوجية المميزة والتي حدثت بتكرار أكبر في تاريخ الأطفال غير

الواضحى النطق . من ذلك انهم فطموا ودرّبوا على الاخراج فى وقت مبكر عن الاسوياء ، وبناء على ذلك يحتفل انهم تعرضوا لضغوط طبيعىة اجتماعية أشد واقسى . ولما كان من المحتمل أن تعطل معوقات النطق الأداء المدرسى السليم ، فليس من الغريب أن يسوء أداء هؤلاء الأطفال فى الصف الأول من المدرسة .

وبمراجعة الدراسات والبحوث فى هذا المجال العام ، تبرز فيما يبدو عدة حقائق : (١) وجود علاقات بين عدد من المقاييس الجسميه (كالطول والوزن والمرضى والعيب الجسمي ، وسوء التغذية) وتوافق الطفل مع المدرسة ، (٢) وبينما تعكس هذه العلاقات فى بعض الحالات الى حد ما أثر حالة الطفل الجسميه على سلوكه ، فانها فى معظم الحالات تبين أن عوامل أخرى مؤثرة تحدث تباينا مصاحبا فى كل من المقاييس الجسميه والنفسية . ومن بين هذه العوامل الهامة ، الأثر التكويني ، والمكانة الاجتماعية الاقتصادية ، والخلفية المنزلية .

قياس الذكاء

مع بدء الالتحاق بالمدرسة ، تبدأ مقارنة جميع الأطفال فى الثقافة الأمريكية الواحد بالآخر فى مجال متسع من القدرات الانسانية والاستعدادات العقلية وسمات الشخصية . وقد يلاحظ الآباء وغيرهم قبل هذا الوقت أن طفلا معينا مشى ، أو تكلم أو تم تدريبه على الاخراج أسرع من الأطفال الآخرين . وقد يتفوهون بملاحظات عابرة عن طفل يبدو أنه أكثر ودا ، أو أكثر عدوانا ، أو أذكى ، أو أكثر وسامة عن أترابه .

غير أن مثل هذه المقارنات تصبح جزءا صريحا من الثقافة الأمريكية عند التحاق الأطفال بالصف الأول الابتدائي تؤثر فى مصلحتهم جميعا . وتنعكس الطبيعة الحقيقية لهذه المقارنات فى درجات الطفل فى المواد الأكاديمية ، وفى تقدير جرائه الجسميه ، وفى تقديرات مجهوده واهتمامه وسمات شخصيته ، والسجلات الصحية التى تتناول المرضى والعيوب الجسميه .

وقد لاحظنا فى الفصل الأخير أن العيب الكبير فى البصر والسمع أو الطاقة المتوافرة كثيرا ما تمر بغير تمييز وتحديد حتى يدخل الطفل المدرسة . وليس من شك فى أن هذا قد يرجع الى حد ما الى نقص فى دقة معايير الآباء اذا قورنت بمعايير المدرسة . ولكنها قد ترجع أيضا الى حد ما الى عدم توافر معايير للمقارنة لدى الآباء يستطيعون فى ضوءها أن يقوموا بقدرة الطفل ، وإلى حد ما الى التعود . فقد يودى ما لدى

« جونى » من عيب في بصره الى الحول ، أو الارتباك في السلوك الى درجة التعثر والارتطام بالأشياء أحيانا . وهذه الاعراض قد توحى للمعلمة أو الممرضة بأن يبصره عيبا . ولكن أم الطفل قد ترى هذا سلوكا يمثل طفلها وأنه يسلك على سجيته ووفق طبيعته .

ويكتسب موضوع الذكاء لأسباب مشابهة أهمية أساسية في نظر الوالدين وقت التحاق أطفالهم بالمدرسة . فتأخر قدرة « جونى » العقلية في النمو أو تقدمها أمر يجتمل أن يسلم به والده حتى يلتحق بالمدرسة . وفجأة يظهر لهما أنها شيء لدى جونى منه قدر أكبر أو أقل من أترابه . شيء يدل على ما سيواجه الطفل في تحصيله المدرسى في المستقبل من يسر أو صعوبة ، شيء يحقق القبول والموافقة من قبل المجتمع (المدرسى) أو الرفض ، شيء يستوجب الاهتمام والقلق .

ونتيجة لذلك يظهر الأب فجأة اهتماما بالمشكلات المختلفة لوظيفة العقل . ما الذى نعبه فعلا بلفظ ذكاء ؟ هكذا يبدأ فى التساؤل « ما معنى نسبة الذكاء ٨٠ ؟ هل يستطيع أن يحدد ما اذا كان طفل فى السادسة من عمره سوف يستطيع أن يذهب الى الكلية عندما يكبر ؟ » هل تلعب الوراثة دورا هاما فى الذكاء ؟ ما فائدة اختبارات الذكاء وما مدى جودتها على أية حال ؟ وكل هذه أسئلة مشروعة ، والاجابة عنها ليست بسيطة حتى بالنسبة للاخصائى فى القياس السيكولوجى .

معنى الذكاء

دعنا نتناول باختصار أول هذه الأسئلة . « ماذا نعنى فعلا بلفظ ذكاء ؟ » من مميزات الناس وخصائصهم انهم يعتقدون انه لما كانت كثير من الكلمات تمثل أشياء لذا فلا بد أن جميع الكلمات بالضرورة تمثل أشياء فى عالم الواقع . ومع هذا فالفكرة خاطئة . فكثير من الكلمات كمفاهيم الزمن والقوة فى الفيزياء هى ببساطة تخيلات علمية نافعة (أى تكوينات فرضية) تساعدنا على تفسير الوقائع الملاحظة ، ولكنها لا تمثل أشياء أو فئات من الأشياء بالطريقة التى نجسدها فى كثير من الكلمات الأخرى كالأشجار والكراسى .

وبنفس الطريقة ، لم ير انسان قط ولم يسمع ولم يلمس الذكاء . فالذكاء أبضا خيال علمى ابتكرناه لأنه يساعدنا على تفسير السلوك والتنبؤ به .

ويصدر الرجل العادى أحكامه على الذكاء من ملاحظاته عن السلوك البومى فمثلا قد يتعود ولدان ان يلعبا فى فناء أحد جيرانهما . وتسمع

الجارة أن أحدهما تلميذ مجتهد في المدرسة وأن الآخر تلميذ غير مجتهد . وتلاحظ أيضا أنها لو طلبت من التلميذ المجتهد أن يذهب إلى المتجر ليبتاع لها عددا من السلع فإنه يتذكر دائما أن يحضر جميع السلع التي طلبت منه إحضارها ، أما الولد الآخر فيحتمل أن يسي بعضها . وفضلا عن ذلك فهي تنصت إلى الأولاد وهم يلعبون ألعابا في العد ، أو يناقشون طرق صناعة الأشياء المختلفة وعملها ، وتلاحظهم وهم يمارسون نشاطاتهم المختلفة . ويبدو أن نفس الطفل يؤدي هذه النشاطات دائما على نحو أفضل . ومن هذا تستنتج أن أحد الطفلين أكثر ذكاء من الطفل الآخر .

ويمكن أن نرى من المثال السابق أنه بما أن الذكاء يستنتج من السلوك الظاهر ، وبما أن الأفراد المختلفين قد يقومون باستنتاجاتهم من أنواع مختلفة من السلوك الظاهر ، فليس هناك تعريف صادق للذكاء أو تعريف مطلق . ويمكن أن تعرف الكلمة على أساس ما يفضلها المتصدي. للتعريف - فمثلا رأى ترممان وهو رائد أمريكي من رواد القياس العقلي وهو الذي طور مقياس ستانفورد - بينية لاختبار ذكاء الأطفال ، أن يعرف الذكاء بأنه قدرة الفرد على أن يقوم بتفكير مجرد وأن يستخدم الرموز المجردة لحل جميع أنواع المشكلات

ومن ناحية أخرى فضل وكسلر - وهو واضع ومبتكر مقياس وكسلر للذكاء للأطفال والراشدين التي استخدمت على نطاق واسع - أن يعرف الذكاء بأنه مجموعة قدرات أو قدرة كلية للفرد على أن يعمل عملا هادفا وأن يفكر تفكيرا منطقيا، وأن يتناول بيئته تناولا فعالا (94, 95) ومع هذا فإن تعريفات معظم علماء النفس تميل إلى التشابه ويتفق معظم علماء النفس ، عامة مع « جودانف » على أن الذكاء يتضمن « القدرة على الاستفادة من الخبرة .. للتوافق مع المواقف الجديدة » (28) . وكثيرا ما اختلفوا على أية حال ، حول الانتقاء السليم للعناصر والفقرات التي تقيس هذه القدرات . ويمكن توضيح أسباب هذه الجدالات بمناقشة الطرق الفعلية لبناء اختبارات الذكاء ، واستخداماتها ونقاط ضعفها .

بناء اختبارات الذكاء :

كانت البداية الحقيقية لقياس الذكاء في باريس عام ١٩٠٤ وانبثقت عن ضرورة عملية . ففي ذلك الوقت اهتمت مدارس باريس بكثير من الأطفال الذين يلتحقون بها ولا يتعلمون شيئا ، وقررت أن تستبعد ضعاف العقول الذين لا أمل فيهم إلى مدرسة لا تتطلب منهم الارتفاع إلى مستوى المنهج المعيارى . ونتيجة لادراك الأخطاء التي يتعرض لها المدرسون في أحكامهم ، رغبوا في تجنب استبعاد الطفل ذي الامكانيات

الجيدة الذي يستطيع أن يتعلم اذا حاول وفصل الطفل المشير
فلمشكلات الذي يريد المدرس ان يتخلص منه . فضلا عن ذلك ، رغبوا
في التعرف على جميع الأغبياء من الأسر الغنية الذين قد يتردد المدرسون
في اعطائهم تقديرات منخفضة ، وعلى الغبي ذى الشخصية المحبوبة الذي
يتحيز له المدرس . ولذلك طلبت هذه المدارس من « الفردبيني » وهو
عالم نفسى فرنسى مرموق ، أن يساعد في التوصل الى طريقة لفصل الغبي
حقيقة عن أولئك الأطفال ذوى الاستعدادات المناسبة للتعليم . ولقد
نشر مقياس بينيه الذي استند الى دراساته المبكرة بالاستعانة مع
« سيمون » عام ١٩٠٥ ، وفي عام ١٩٠٩ نشر تنقيح له . وربت أسئلة
المقياس من السهل الى الصعب بحيث أن الطفل الذي يجيب عن
الاختبارات التى ينجح فيها عادة أطفال سن العاشرة ، يمكن أن يعثر
مساويا لهم عقليا في متوسط الأداء . ثم نشرت نسخة أخرى منقحة
ومعدلة عام ١٩١١ . ولا يختلف مقياس بينيه كما كان في ذلك الوقت عن
الاختبارات الفردية للأطفال الواسعة الاستخدام في يومنا هذا الا في
التفاصيل فقط .

واختبار استانفورد بينيه أحد اختبارين للذكاء هما أكثر الاختبارات
شيوعا من حيث الاستخدام (88) ، وهو نسخة معدلة من اختبار
بينيه الذي وضع عام ١٩١٦ ، وعدل ١٩٣٧ ، وعدل مرة أخرى عام
١٩٦٠ (90) ، على يد لويس ترمان ومود ميريل الاستاذين بجامعة
استانفورد . ولقد ظهرت تنقيحات أخرى عديدة لمقياس بينيه ، ولكن
تنقيح ترمان أثبت أنه أكثر فائدة ومنفعة . وتفيد مناقشة بناء المقياس
في تزويدنا ببعض الاستبصار والفهم لبناء اختبارات الذكاء عامة .

بناء مقياس بينيه :

لم يبدأ بينيه بفكرة مسبقة عن وحدة تدعى الذكاء . وانما بدأ
بحقيقة هي أن بعض الأطفال فيما يبدو قادرين على التفوق في القيام بعدد من
الأمال المتنوعة على آخرين ، بل ولاحظ فضلا عن ذلك أن الأطفال الذين
تفوقوا في نوع من الاختبارات زاد احتمال تفوقهم في الأنواع الأخرى .
ومن هذه الملاحظات استخلص مفهوما عاما للسلوك الذكى . وافترض
أن الأفراد يختلفون في قدرتهم الفطرية على هذا السلوك . وكان عمله
أن يتوصل الى مقاييس للسلوك الذكى مستقلة نسبيا عن التدريب
الخاص والخبرات ، وعن الفروق في الدافعية ، وهي بناء على ذلك تعكس
الفروق في الامكانيات الفطرية . ولقد اقتضى هذا العمل مطالبا آخر هو
الوصول الى تقديرات موضوعية تظهر الرتب النسبية للأفراد في تغير
متصل من الذكى الى الغبي .

اختيار عناصر الاختبار :

لقد استرشد بينيه وتابعوه عند اختيارهم للعناصر التي تميز الذكي من الغبي بعدد من الاعتبارات :

١ - لما كانت القدرة العقلية تتزايد فرضا بتزايد العمر ، فان العنصر الجيد ينبغي أن يكون ذلك العنصر الذي ينجح فيه الأطفال الأكبر سنا بتكرار أكبر من الأطفال الأصغر . وقد جربت عناصر الاختبار فعلا مع مراعاة هذه النقطة بتحديد نسبة الأطفال التي تنجح في الإجابة عنها في كل مستوى عمرى . والعنصر الجيد للاختبار . وفقا لهذا المحك هو الذى يستطيع الإجابة عنه بنجاح عدد يتزايد من الأطفال مع تزايد المستوى العمرى . والعنصر الردىء هو الذى يخفق فى التمييز تمييزا ذا دلالة بين الأطفال الأصغر سنا والأكبر سنا . مثل هذا العنصر يهمل لأنه لا يتصل بنمو القدرة العقلية (21) .

٢ - بما أن بينيه وتابعيه كانوا مهتمين بالتوصل الى مقياس عام للذكاء فقد شعروا ان العنصر الجيد هو ذلك الذى يرتبط ارتباطا عاليا بالعناصر الأخرى .

٣ - وهناك عدد من الاعتبارات الأخرى التى استخدمت أو روعيت فى اختيار العناصر اقتبسها ترمان فى مناقشته لتنقيح ١٩٣٧ لاختبار بينيه (88) : ينبغي أن تكون عناصر الاختبار سهلة سهولة معقولة من حيث التطبيق والتصحيح . وينبغي أن نختار عينة عريضة من الأعمال المتنوعة بحيث تمثل القدرة العامة ، وبقدر الامكان ينبغي أن تعكس الخبرات الثقافية المشتركة بين جميع الأطفال . وقد وضعت العناصر التى تحقق المحكات السابقة فى مقياس متدرج وفقا لصعوبتها بالنسبة للأطفال فى كل عمر . فالعنصر الذى ينجح فى الإجابة عنه ٦٠ ٪ من أطفال سن الثالثة عشر يوضع فى أسئلة سن الثالثة عشرة .

ولقد اشتملت الصورة النهائية لمقياس استانفورد بينيه على مجموعة كبيرة متنوعة من العناصر تقيس المعلومات ، والتعلم السابق ، والقدرة اللفظية ، والتناسق الإدراكي - الحركي ، والذاكرة ، والإدراك ، والاستدلال المنطقي . فمثلا فى مستوى سن السادسة فى تنقيح ١٩٦٠ للاختبار ينبغي أن يعرف الطفل ست كلمات على الأقل مثل برتقالة ، ظرف خطاب ، بركة ماء مطر ، وأن يحدد الفروق بين الطائر والكلب والشبشب والحذاء ويتعرف على الأجزاء الناقصة من صور العربة ،

والحذاء والأرنب ، وأن يعد حتى تسع مكعبات ، وأن يتتبع الممر الصحيح خلال متاهه .

تطبيق الاختبار وتصحيحه :

بعد تكوين علاقة مريحة مع الطفل الذى نختبره ، يبدأ الفاحص بالعناصر الأقل من مستوى الطفل المتوقع ، ويتقدم تدريجيا الى العناصر الأصعب .

وتصحيح الاختبار على أساس العمر العقلى يحدد كمايلي : أولا يحدد العمر العقلى القاعدى . أى مستوى السنة التى يجيب الطفل عندها جميع عناصر الاختبار اجابة صحيحة . فمثلا طفل فى العاشرة من عمره يجيب اجابة صحيحة عن جميع العناصر فى مستوى التاسعة ، ولكنه يخطئ فى بعض عناصر مستوى سن العاشرة ، يحصل على عمر عقلى قاعدى ٩ سنوات . عندئذ يبدأ الفاحص فى اضافة قيمة العناصر الاخرى التى اجاب عنها اجابة صحيحة بعد العمر القاعدى . ويتوقف المقدار المضاف على العدد الكلى من العناصر الأعلى التى اجاب عنها المفحوص اجابة صحيحة . ويتوقف المختبر عندما يصل الى مستوى عمرى يخفق الطفل فى الاجابة عن جميع عناصره . ولتوضيح ذلك اذا اجاب طفل التاسعة فى المثال السابق على نصف عناصر مستوى سن العاشرة ، $\frac{1}{2}$ عناصر مستوى سن الحادية عشر ، ولم يجب عن أى عنصر فى سن ١٢ اجابة صحيحة فانه يحصل على ست شهور عمر عقلى فى سن العاشرة وثلاثة شهور عمر عقلى فى سن الحادية عشر ، وصفر فى سن الثانية عشر ، ولو اضعفنا هذه التقديرات الى عمره القاعدى فانه يحصل على عمر عقلى مقداره ٩ سنوات + ٦ شهور + ٣ شهور أى على ٩ سنوات وتسعة شهور .

وبما أن فقرات اختبار بينيه التى تطبق على طفل معين تعتمد على مستوى قدرته ومداها ، فان نفس الفقرات لا تطبق على جميع الاطفال . ولقد وضع الاختبار وطور بحيث يشمل السنوات من الثانية الى الرشد . وبينما نجد أن بعض الفقرات التى نطبق على الاطفال العاديين فى سن الرابعة ستتداخل مع تلك التى تطبق على الاطفال العاديين فى سن الخامسة الا أن الفقرات التى تطبق على العاديين فى سن الخامسة ستختلف تماما عن تلك التى تطبق على الاطفال العاديين فى سن الثانية عشرة .

نسب الذكاء :

لقد ذكرنا من قبل لفظ نسبة الذكاء I.Q. . وتعنى نسبة الذكاء فى

اختبار بينيه ببساطة قسمة العمر العقلي على العمر الزمني وضربها في مائة .

$$\text{نسبة الذكاء IQ} = \frac{\text{العمر العقلي MA}}{\text{العمر الزمني CA}} \times 100$$

وعلى هذا فالطفل الذي يبلغ عمره الزمني عشر سنوات وصفرًا من الأشهر ويحصل على عمر عقلي مقداره عشر سنوات وصفر من الأشهر في

اختبار بينيه تكون نسبة ذكائه $100 \times \frac{10.0}{10.0}$ أي ١٠٠ . ويمكن أن

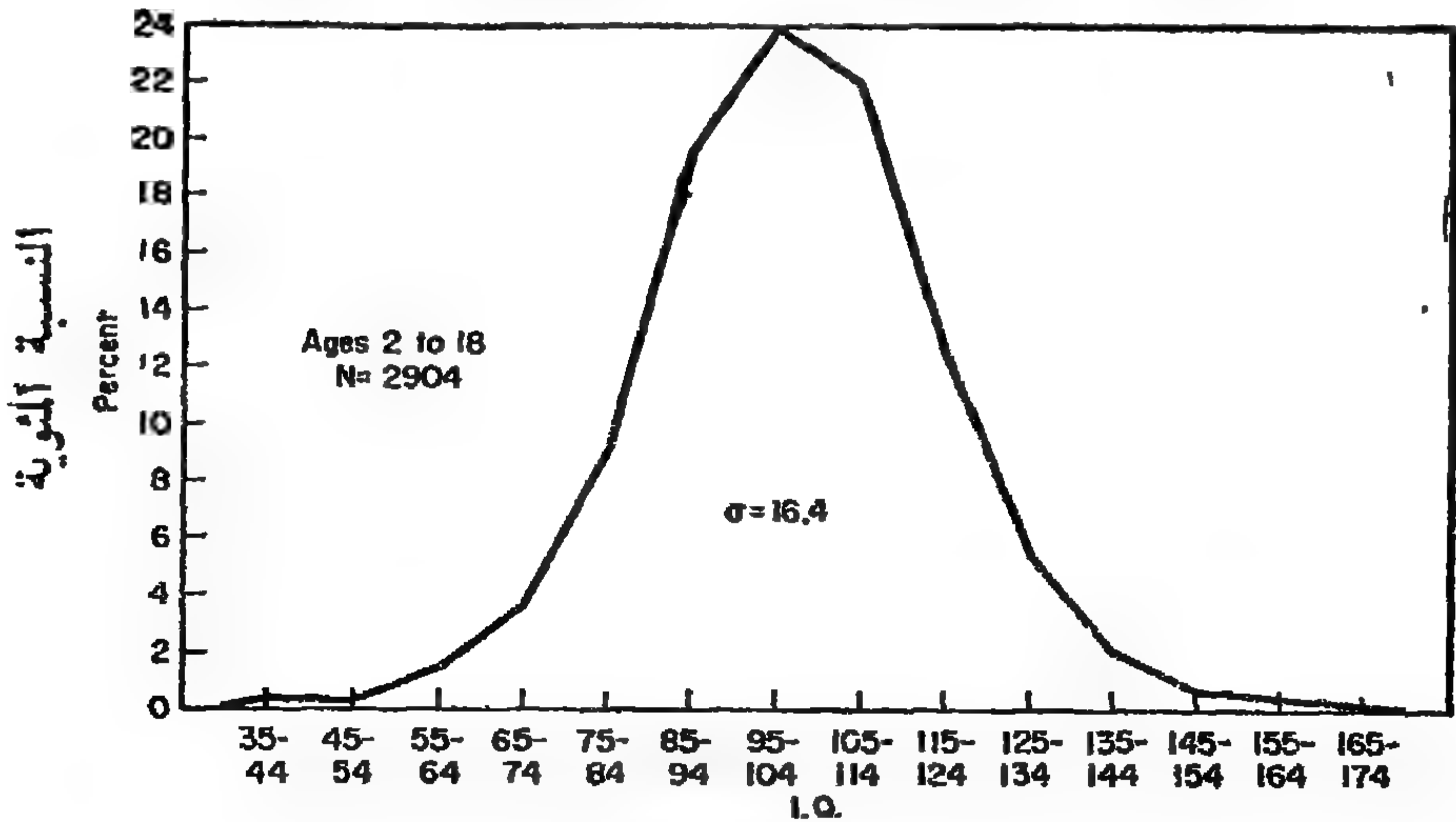
تري أن نسبة الذكاء ١٠٠ تمثل الطفل المتوسط في المجموعة التي قنن عليها الاختبار . وطفل العاشرة الذي تحدثنا عنه من قبل ، إذا بلغ عمره العقلي ٩ سنوات ، ٩ شهور يحصل على نسبة ذكاء

٩٧.٥

$$= \frac{100 \times 97.5}{100} = 97.5$$

توزيع نسب الذكاء :

يظهر الشكل (٢٦) توزيع نسب الذكاء للمجتمع المستخدم في تقنين اختبار اسنانفورد - بينيه . وكما ترى يتمركز التوزيع حول نسبة ذكاء ١٠٠ ، وتكون نسب الذكاء الأعلى والأقل متساوية من حيث الشيوع . ويبين الجدول ٤ النسبة المئوية للأفراد في كل مستوى من مستويات نسب الذكاء ويحتمل أن يكون أفضل مرشد يساعد على فهم معنى تقدير معين .



نسبة الذكاء

شكل رقم ٢٦ لبيان توزيع نسب الذكاء في مجموعة تقنين اختبار ستانفورد - بينيه .

الجدول ٤ يبين معنى نسب الذكاء المختلفة في اختبار استانفورد - بينيه المعدل

الطفل الذي نسبة ذكائه	يساوى أو يزيد عن	الطفل الذي نسبة ذكائه	يساوى أو يزيد عن
١٣٦	٩٩٪	٩٨	٤٥٪
١٣٥	٩٨٪	٩٧	٤٣
١٣٤	٩٨	٩٦	٤٠
١٣٣	٩٨	٩٥	٣٨
١٣٢	٩٧	٩٤	٣٦
١٣١	٩٧	٩٣	٣٤
١٣٠	٩٧	٩٢	٣١
١٢٩	٩٦	٩١	٢٩
١٢٨	٩٦	٩٠	٢٧
١٢٧	٩٥	٨٩	٢٥
١٢٦	٩٤	٨٨	٢٣
١٢٥	٩٤	٨٧	٢١
١٢٤	٩٣	٨٦	٢٠
١٢٣	٩٢	٨٥	١٨
١٢٢	٩١	٨٤	١٦
١٢١	٩٠	٨٣	١٥
١٢٠	٨٩	٨٢	١٤
١١٩	٨٨	٨١	١٢
١١٨	٨٦	٨٠	١١
١١٧	٨٥	٧٩	١٠
١١٦	٨٤	٧٨	٩
١١٥	٨٢	٧٧	٨
١١٤	٨٠	٧٦	٨
١١٣	٧٩	٧٥	٦
١١٢	٧٧	٧٤	٦
١١١	٧٥	٧٣	٥
١١٠	٧٣	٧٢	٤
١٠٩	٧١	٧١	٤
١٠٨	٦٩	٧٠	٣
١٠٧	٦٦	٦٩	٣
١٠٦	٦٤	٦٨	٣
١٠٥	٦٢	٦٧	٢
١٠٤	٦٠	٦٦	٢
١٠٣	٥٧	٦٥	٢
١٠٢	٥٥	٦٤	١
١٠١	٥٢	٦٣	١
١٠٠	٥٠	٦٢	١
٩٩	٤٨		

جدول ٤

يبين معنى نسب الذكاء المختلفة في اختبار استانفورد بينيه المعدل.

الطفل الذى نسبة ذكائه :	يساويه أو يتفوق عليه
١٦٠	١ من كل ١٠٠٠
١٥٦	٣ من كل ١٠٠٠
١٥٢	٨ من كل ١٠٠٠
١٤٨	٢ من كل ١٠٠٠
١٤٤	٤ من كل ١٠٠٠
١٤٠	٧ من كل ١٠٠٠

ثبات نسبة الذكاء :

تعتمد الفائدة العملية لدرجات اختبار الذكاء جزئياً على ثباته واستقراره ، أى على قدرته على إعطاء تقديرات مشابهة عند إعادة تطبيق الاختبار فى المستقبل . كيف نتنبأ فى ثقة بأن الطفل الذى يحصل على تقدير مرتفع فى سن معين سوف يحصل أيضاً على تقدير يقابله فى عمر متأخر ؟ ولنتذكر أن الاختبارات التى تطبق على أطفال فى سن الثانية ، تكون قدرتها على التنبؤ بتقديرات الذكاء فى المستقبل منخفضة ، أما الاختبارات التى تطبق على أطفال أكبر سناً فذات قدرة تنبؤية عالية .

وبين الجدول ٥ الارتباطات بين درجات اختبار الذكاء خلال سننى الطفولة وفى سن ١٠ ، ١٨ ، وكما هو واضح خلال سننى الطفولة المتوسطة يكون الارتباط بين درجات اختبار ستانفورد - بينيه الذى يطبق مرتين بفواصل زمنى مقداره سنة أو سنتان (مثلاً فى سن الثامنة أو التاسعة ثم بعد ذلك مرة أخرى فى سن العاشرة) عالياً جداً (حوالى ٩٠ و .) وفضلاً عن ذلك فإن الاختبارات التى تطبق خلال هذه الفترة لها قدرة تنبؤية جيدة عن المكانة العقلية فى الرشد المبكر (سن ١٨) . ومع ذلك ، فعلى الرغم من أن نسبة الذكاء تصبح أكثر استقراراً فى الأعمار المتأخرة إلا أننا ينبغى أن نكون حريصين فى استخدام تقديرات الاختبار للتنبؤ بمكانة الأطفال كأفراد فى المستقبل لأن « الارتباطات ليست مرتفعة بدرجة تكفى لاستبعاد امكانية حدوث تغيرات ملحوظة فى نسب ذكاء الأطفال كإفراد » (٣٦) . ولقد كشف تطبيق الاختبار المتكرر على مجموعة كبيرة من الأطفال تراوحت أعمارهم بين ٦ سنوات ، ١٨ سنة عن أن نسب ذكاء

ما يزيد عن نصف الأطفال « أظهرت تفاوتاً مقداره ١٥ نقطة أو أكثر ..
في بعض الأوقات خلال سنى الدراسة ، وتباينت نسب ذكاء ثلث المجموعة
عدداً من النقاط يصل الى عشرين نقطة .. » (36) .

جدول ٥

بين الارتباطات بين نسب ذكاء استانفورد - بينيه خلال سنوات
الطفولة المتوسطة ونسب الذكاء في الأعمار ١٠ ، ١٨ (وكسلر - بلفيو)

السن	العدد	الارتباط مع نسب الذكاء في سن ١٠	الارتباط مع نسب الذكاء في سن ١٨
٦	٢١٤	٠.٧٦	٠.٦١
٧	٢٠٨	٠.٧٨	٠.٧١
٨	١٩٩	٠.٨٨	٠.٧٠
٩	٩٠	٠.٩٠	٠.٧١
١٠	١٠٧	—	٠.٧٠
١٢	٩٢	٠.٨٧	٠.٧٦

فائدة نسب الذكاء :

ما الذى نعرفه فعلاً عن طفل حينما يحصل على نسبة ذكاء ١٣٢ مثلاً
في اختبار استانفورد - بينيه ؟ نحن نعرف على الأقل انه يستطيع أن
يجيب عن عناصر الاختبار أفضل من ٩٧ ٪ . (انظر الجدول ٤) من
مجموعة كبيرة من الأشخاص في هذا السن قنن عليهم الاختبار . ونحن
نعرف أن من المحتمل أن تكون هذه العناصر ممثلة لعدد هائل من الأعمال
التي يقابلها الناس عادة في حياتهم اليومية . وبهذا المعنى ، يشعر مؤلفو
الاختبار أن لديهم ما يبرر اعتباره مقياساً للذكاء العام . ولكن ما مدى
فائدة مثل هذه المعرفة ؟ قليل من المدرسين مثلاً يهتمون على وجه
الخصوص بما إذا كان الطفل يستطيع أن يقوم بأعمال معينة أثناء اجابته
عن اختبار بينيه . فهم يريدون أن يعرفوا هل يستطيع أن يقرأ ويكتب
ويحسب على نحو مرض .

والطريقة الوحيدة لحسم هذا السؤال ان نفحص العلاقة الفعلية بين
نسبة الذكاء والنجاح في المدرسة . ولقد وجد على وجه العموم ان
مقديرات نسب الذكاء وسائل للتنبؤ الجيد بالأداء الأكاديمي ولقد ترك

لنا أحد الباحثين (12) على سبيل المثال قائمة بالارتباطات التالية بين اختبار استانفورد - بينيه للذكاء والدرجات المدرسية :

٧٣.٠	نسبة الذكاء والفهم في القراءة
٤٣.٠	نسبة الذكاء وسرعة القراءة
٥٩.٠	نسبة الذكاء والاستخدام اللفوي
٥٩.٠	نسبة الذكاء والتاريخ
٥٤.٠	نسبة الذكاء والبيولوجي
٤٨.٠	نسبة الذكاء والهندسة

قد ترجع العلاقة العالية نسبيا بين النجاح المدرسي ونسب الذكاء الى حد ما الى التشابه بين أنواع السلوك التي تقاس في كلتا الحالتين . والحقيقة أنه عندما نتنبأ بالنجاح في مجالات أقل أكاديمية كالصرف الميكانيكية والموسيقى والفن فان اختبار الذكاء يقوم بعمل أقل كفاءة بكثير عما يقوم به في الحالة السابقة .

أنواع أخرى من اختبارات الذكاء :

يجب بعد مقياس بينيه مقياس وكسلر للأطفال WISC (95) ، ويحتمل أن يكون أكثر الاختبارات شيوعا في الاستخدام مع الأطفال الأكبر سنا . ويمكن باستخدامه الحصول على نسب ذكاء الأطفال من سن ٥ الى ١٥ سنة . وبينما نجد أنه عند تطبيق اختبار بينيه على الأطفال تطبق فقرات مختلفة في مستويات العمر المختلفة نجد أننا عند تطبيق مقياس وكسلر للأطفال أننا نستخدم نفس العناصر بالنسبة للأطفال في جميع الأعمار . وفي هذا الاختبار لا يستخدم العمر العقلي في التوصل لنسبة الذكاء بل يقارن أداء الطفل بدلا من ذلك بأداء الأطفال الآخرين في جماعته العمرية ، فنسبة ذكائه ليست الا مجرد وظيفة لرتبته المئوية عند مقارنته بأترابه . وللتوضيح دعنا نقول أن طفلا في السادسة من عمره حصل على نسبة ذكاء في اختبار وكسلر مقدارها ٧٩ . ان هذا يعني ببساطة أن هذا الطفل (اذا استخدم الفرد الجدول المناسب في كراسة تعليمات هذا الاختبار) قد تفوق في اجابته عن الاختبار على عشرة في المائة من أطفال سن السادسة في جماعة التقنين وأنه دون حوالي ٩٠ ٪ من هذه المجموعة .

وأهم فرق بين مقياس بينيه ومقياس وكسلر للأطفال هو أن الأخير يتكون من مجموعات خاصة من الاختبارات اللفظية مقابل اختبارات للمهارات الإدراكية التنظيمية (التي كثيرا ما يطلق عليها اختبارات الأداء)

وعلى هذا فان تقدير الطفل في الاختبارات اللفوية الخمس يجمع للحصول على نسبة ذكائه في المقياس اللفظي . ويستطيع عالم النفس بالمثل ان يجمع درجة الطفل في اختبارات الاداء الخمس ليحصل على نسبة ذكائه في الاداء . وتقيس الاختبارات اللفظية الخمس ، المعلومات العامة ، وفهم احكام تتصل بالمواقف اليومية ، ومفردات لغوية ، ومهارات حسابية ، واستدلال . وتشتمل اختبارات الاداء والتنظيم الادراكي ، على متاهات مختلفة وسرعة الاداء في نقل اعمال بسيطة ، وفهم صور تمثل مواقف ، ورسوم المكعبات (التي تتطلب تصور علاقات مكانية) والتعرف على العناصر الناقصة في الصور . ومن مميزات مقياس وكسلر للأطفال WISC التي يتفوق بها على مقياس بينيه انه يستطيع تقويم القدرة الفارقة للطفل في النواحي اللفظية وغير اللفظية على نحو موضوعي .

وعلى الرغم من اختلاف الفقرات في الاختبارين واختلاف طريقة حساب نسبة الذكاء فيهما ، الا ان نسب الذكاء في مقياس بينيه وفي مقياس وكسلر للأطفال ترتبط ارتباطا عاليا (64) . وبصفة عامة نجد ان مقياس وكسلر اسهل نسبيا في التطبيق والتصحيح من مقياس بينيه . اما تحديد افضليه احد هذين المقياسين على الآخر من حيث الفائدة فامر مرهون بما يكشف عنه البحث في المستقبل . وكلا المقياسين مفيد في الوقت الحاضر فيما يبدو . فاخبار بينيه يستخدم مع الاطفال الاصغر (من سن ٣ الى ٦) بدرجة اكبر ، والوسك WISC يستخدم مع الاطفال الاكبر سنا (من سن ٧ الى ١٢) .

اختبارات الذكاء الجمعية :

ان اختبار الذكاء الذي وصفناه حتى الآن ينبغي ان يطبق فرديا . وهناك على أية حال عدد من الاختبارات الجمعية التي يستطيع المعلمون وغيرهم استخدامها . ولمثل هذه الاختبارات مزيان هما انها لا تتطلب لتطبيقها تدريباً مستفيضاً كما انها اقتصادية في الزمن الذي تستغرقه . غير ان لهذه الاختبارات من ناحية أخرى جوانب قصور خطيرة . فالنتائج التي تكشف عنها ليست مفيدة جداً في التنبؤ كما في الاختبارات الفردية التي يطبقها أكلينبكي ماهر . ولا ينبغي ان تتخذ القرارات العملية المتصلة بالاطفال الذين ينحرفون في هذه الاختبارات دون ان يقوم عالم نفس كفء في متابعتهم وتطبيق اختبارات فردية عليهم مع بحث للعوامل الأخرى في حياة الفرد التي تؤثر في أدائه (بما في ذلك صحته العامة ، وكيف تعمل حواسه) . ولقد حدثت تشخيصات خاطئة للضعف العقلي

في حالات كثيرة على أساس الدرجات المنخفضة في اختبارات الذكاء الجمية .

اختبارات الاستعداد للقراءة :

وهناك مجموعة أخرى من الاختبارات تستحق الذكر وتتصل بمناقشة موضوع ذكاء الأطفال والتوافق المدرسي ، وهي الاختبارات التي طاق عليها اختبارات الاستعداد للقراءة (21, 61, 62) . وعلى الرغم من أن هذه الاختبارات ليست مقاييس للذكاء ، إلا أنها ترتبط ارتباطا عاليا مع نسب الذكاء (59) . . ولقد صممت ، على أية حال لخدمة هدف أكثر نوعية وتخصيصا وهو تحديد الوقت المناسب الذي يبدأ الطفل فيه تعلم القراءة ، وحتى يمكن تحديد الصعوبات التي قد تعوق الطفل عن تعلم القراءة ، ولقد تم تحقيق هذه الأهداف على نحو جيد جدا ، ولهذا السبب استخدمت هذه الاختبارات استخداما واسعا في برامج المدرسة الابتدائية . ويحتمل أن يسمع الآباء الشيء الكثير عن اختبارات الاستعداد عندما يبدأ أطفالهم في الذهاب الى المدرسة .

وتفيد اختبارات الاستعداد للقراءة (الصورة الابتدائية) التي صممتها مونرو (62) ، في توضيح محتويات اختبارات الاستعداد عامة . ولقد اشتملت هذه البطارية على اختبارات بصرية (وضعت لقياس توجيه الأشكال ، والضبط البصري الحركي ، والذاكرة البصرية) كما اشتملت أيضا على اختبارات سمعية (مقاييس للنطق ، ولتمييز الأصوات ، وللذاكرة السمعية) واحتوت على اختبارات لغوية ، واختبارات وضوح النطق ، واختبارات المهارات الحركية (وقد اشتملت على اختبارات للسرعة والثبات) .

ومن الممكن على أساس معرفة شاملة لكفاءة الطفل في هذه المهارات الأساسية أن نحدد بدقة ملحوظة مدى ما يستطيع أن يحققه الطفل من اجادة في تعلم القراءة . ويبين الجدول (٦) العلاقة بين تقديرات الأطفال في اختبارات الاستعداد للقراءة وبين تحصيلهم اللاحق فيها ، وهي نتائج أسفرت عنها إحدى الدراسات .

ولقد أثبتت اختبارات الاستعداد للقراءة شأنها شأن اختبارات الذكاء فائدتها وقيمتها . وقد يتأثر الأداء في اختبارات الاستعداد للقراءة ، كما في اختبارات الذكاء ، بعوامل بالغة التنوع ، تتراوح من الوراثة الى المكائنة الاجتماعية الاقتصادية . وقد وجد ميلنر (59) في إحدى الدراسات أن أطفال الطبقة الاجتماعية الاقتصادية الدنيا يميلون الى الحصول على

الجدول (٦) بين القيمة التنبؤية لاختبارات مونرو للاستعداد للقراءة

نسبة الأطفال الذين أصبحوا			الدرجة المئوية الكلية المركبة في اختبارات الاستعداد
قراء ممتازين الأربعاء الأعلى لاختبارات اقراءة	قراء متوسطين النصف الأوسط في اختبارات القراءة	قراء ضعافا الأربعاء الأدنى في اختبارات القراءة	
١٠٠٪	صفر٪	صفر٪	٩٠
١٠٠	صفر	صفر	٨٠
٤٢	٥٠	٨	٧٠
٣١	٥٦	١٢	٦٠
٢٤	٦٧	١٠	٥٠
٨	٤٦	٤٦	٤٠
صفر	١٢	٨٨	٣٠
صفر	٢٥	٧٥	٢٠
صفر	صفر	١٠٠	١٠
صفر	صفر	١٠٠	صفر

درجات منخفضة في اختبار الاستعداد للقراءة الخاص بالصف الأول عن أطفال الطبقة العليا . وقد أرجع ميلنر هذه النتائج الى الفروق الثقافية في السلوك الممارس المتصل بالقراءة ، وفي اثابته . فمثلا يميل الأطفال الذين حصلوا على درجات عالية وأغلبهم من الطبقة العليا ، الى الانغماس في المناقشة مع أسرهم أثناء تناول طعام الفطور قبل الذهاب الى المدرسة ، ووقت العشاء ، كما أنهم يتلقون أيضا قدرا كبيرا من العطف والحب الظاهر من آبائهم . أما الذين حصلوا على درجات منخفضة في الاستعداد للقراءة من ناحية أخرى ، فلم يكن من عاداتهم تناول طعام الافطار مع والديهم ، أو الاشتراك في مناقشة قبل الذهاب الى المدرسة أو وقت العشاء . ومن المحتمل فيما يبدو أن الفروق في الخبرات الماضية كتشجيع الطبقة العليا التحصيل اللغوي بدرجة أكبر ، يلعب دورا هاما في ظهور الاستعداد المنخفض للقراءة عند أطفال الطبقة الدنيا عند مقارنتهم باستعداد أطفال الطبقة العليا .

وعلى هذا ، فينبغي أن تستخدم اختبارات الاستعداد للقراءة على نحو مرن ، مع وعى كامل بأنواع العوامل التي قد تؤثر فيما يحصل عليه الأطفال من درجات فيها . ولا ينبغي أن نفترض على نحو آلي أن

طفلا من بيئة محرومة حرمانا شديدا من الناحية الثقافية عاجز عن تعلم القراءة لأنه ببساطة أخفق في اختبار للاستعداد للقراءة .

نقد الاستخدامات الحالية لاختبارات الذكاء :

وفي الوقت الذي قد تتأثر فيه الوظيفة العقلية بعوامل الوراثة ، إلا أن هذا لا يعنى أن تقدير الشخص في اختبار الذكاء مقياس مباشر لقدرته الفطرية . ويعتقد كثير من الناس لسوء الحظ ، أن هذه الاختبارات تقيس القدرة الفطرية . ولمثل هذه العملية الاستدلالية مضامين عملية خطيرة . فقد تؤدي بالمدرس الى عدم الاهتمام بالطفل حين يحصل على تقدير منخفض في اختبار للذكاء ، بينما يركز جميع جهوده على تعليم التلميذ الذي يحصل على تقدير مرتفع وتنمية أفضل ما لديه ، لأنه يعتقد أن لديه أفضل امكانيات للنمو والتقدم .

ولقد تعرضت هذه الممارسات لهجوم مر وحاد من دافيز وها فجهيرست وآخرين (22, 34, 35) . ونسبة الذكاء نتاج لعوامل كثيرة ونشتمل هذه العوامل على ما لدى الطفل من دافعية تحمله على الاجادة في الاداء في اختبار للمهارات العقلية ، وعلى التشجيع الوالدي للكفاية العقلية ، كما تشتمل على الفة الطفل للغة اختبارات الذكاء وما تحتوى عليه هذه الاختبارات من مسائل ومشكلات . ولقد بين دافيز أن الذكاء يمكن استنتاجه فقط من افعال عقلية معينة هي استجابات التلميذ للمشكلات التي يحتوى عليها اختبار الذكاء . وهذه الأفعال العقلية بدورها ليست بوظيفة لصفات الفرد الموروثة وحدها بل هي وظيفة لها وللنواحي العقلية الآتية :

ت - الظواهر الثقافية المتغلغلة في درجة خبرة التلميذ في أسرته أو في جماعة اللعب في بيئة اجتماعية معينة تحدد كلا من محتوى المشكلة الواردة في الاختبار ورموزها .

ب - ١ - ظواهر التدريب في المدرسة والبيت ، التي تتضمن خبرة أكثر تحديدا وتواترا ، والخبرة الهادفة المقصودة بالمواقف الثقافية والرموز المتصلة اتصالا وثيقا بمشكلة الاختبار .

س - ظواهر السرعة ، وهي وظائف مركبة من : (١) العوامل الوراثية (٢) الحالة الجسمية للمختبر وقوته في وقت معين ، (٣) عاداته الثقافية في العمل ، (٤) وألفه للصيغة الثقافية للمشكلة ومحتواها ، (٥) خبرته السابقة أو تدريبه على هذا النمط المعين من المشكلات .

فالنجاح النسبي لشخصين في حل مشكلة معينة ، اذن ، لا يعتمد فحسب على استعدادهما الوراثي ببساطة ، بل ويعتمد أيضا على درجة الفتهما بالمواقف الثقافية ورموز المشكلة ، وعلى درجة تدريبهما على المشكلات المشابهة ، وقوة دوافعهما النسبية . وقد يكون عامل الوقت متضمنا في الموقف الاختباري أو غير متضمن ، وذلك مرهون بما اذا كان الاختبار اختبار سرعة أم اختبارا بغير زمن محدود (22) .

وعلى هذا ، وكما يبرز دافيز ، اذا استخدم اختبار للدكاء ، للاستدلال على الامكانيات الأساسية للأفراد ، فانه ينبغي موازنة العناصر الثقافية في المشكلات المستخدمة في الاختبار . ويرى دافيز أن واضع الاختبارات الحالية لم ينجحوا في تحقيق هذا النوازن . فهو يشعر مثلا أننا نجد في كثير من الأمثلة أن أنواع البنود المختارة في اختبارات الدكاء يغلب أن تكون مألوفة لأطفال الطبقة المتوسطة بدرجة أكبر عن أتربهم من الطبقة الدنيا ، ويغلب أن تستحوذ على اهتمامهم بدرجة أشد . وهو لهذا يشعر أن اختبارات الدكاء تعاقب أطفال الطبقة الدنيا بغير وجه حق .

ولقد قام دافيز وهافجهرست وزملاؤهما (22) بجهد منظم لتحديد ضبعة الفروق الاجتماعية الطبقية في الاستجابة لاختبارات الدكاء ، فطبقوا عددا من اختبارات الدكاء المنوعة على جميع الأطفال في سن التاسعة والثالثة عشرة والرابعة عشرة في مدينة كبيرة بالمنطقة المتوسطة الغربية من الولايات المتحدة الأمريكية . وفي هذه الدراسة حددت مكانة أسرة كل تلميذ الاجتماعية الاقتصادية باستخدام مقياس موسوعي (22) . ولقد وجد أن نسبة كبيرة من البنود في كل اختبار من اختبارات الدكاء ميزت بين الأطفال من المستويات الاجتماعية الاقتصادية العليا والدنيا ، مع نجاح الآخرين في نسبة أصغر من البنود . ويبين الجدول (٧) نسب البنود التي أظهرت فروقا وتمييزا بين المستويات الاجتماعية الاقتصادية في كل اختبار .

وبشعر دافيز أن طريقة توزيع الفروق الطبقية الاجتماعية بالنسبة لبنود الاختبارات تدعم فرضه الخاص بأن البنود المستخدمة متحيزة ثقافيا . وهو يلاحظ أن البنود التي انتقيت لهذه الاختبارات تؤكد أنماط السلوك العقلي التي تتفوق فيها الجماعات العالية والمتوسطة من الناحية الاجتماعية الاقتصادية (22) ، كالمهارة اللغوية . وحتى بالنسبة للبنود التي يقع عليها الاختيار لقياس هذه المهارات ، يغلب أن يكون محتواها مألوفاً بدرجة أكبر للجماعات الاقتصادية والاجتماعية العليا . ويناقش دافيز مثلا بندين في أحد الاختبارات التي استخدمت في الدراسة السابقة . وبين أن ٧٨ ٪ من تلاميذ الجماعة العليا اجتماعيا واقتصاديا أجابوا

الجدول (٧) بين النسب المئوية للبنود في اختبارات الذكاء
المختلفة التي تميز بين الجماعات ذات المستوى الاجتماعي
الاقتصادي العالي والمنخفض

النسبة المئوية للبنود التي تظهر تميزاً بين الجماعتين	عدد التلاميذ		الاختبار
	الجماعة ذات المستوى المنخفض اجتماعياً	الجماعة ذات المستوى المرتفع اجتماعياً	
% ٩٣	٢٢٢	٢٢٦	اختبارات طبقت على تلاميذ في التاسعة والعاشر من العمر
% ٤٦	٢١٦	٢٢٣	اختبار هنون نلسون
% ٧٠	٢٢٦	٢٢٣	اختبار ألفا لاوتس (غير لفظي)
% ٥٦	٢٢٧	٢٢٣	اختبار ألفا لاوتس (لفظي)
% ٨٥	٢٢١	٢٢٥	اختبار كولمان أندرسن (الصف الثالث)
			اختبار كولمان أندرسن (الصف الرابع)
% ١٠٠	٢٦١	٢٢٣	اختبارات طبقت على تلاميذ في الثالثة عشرة والرابعة عشرة من العمر
% ٩١	٢٦٤	٢٣٥	اختبار ترمان - مكنمار
% ٦٩	٢٥٢	٢٣٥	اختبار أوتس بيتا
% ٨٤	٢٥٢	٢٣٥	اختبار كاليفورنيا للنضج العقلي
% ١٠٠	٢٥٨	٢٣٢	اختبار ثريستون للقدرة المكانية
			اختبار ثريستون للاستدلال

اجابة صحيحة عليه في الوقت الذي اجاب ٢٨ ٪ فقط من الجماعة الدنيا عنه اجابة صحيحة . وهو فروق يساوي ٤٦ ٪ من النقط . أما بالنسبة للبند الثاني فقد كانت النسبة المئوية للمجيبين عنه اجابة صحيحة متماثلة في المجموعتين . ويوحى محتوى هذين البندين لدافيز بأن السبب في هذا يرجع الى اختلاف قدرة البندين على التمييز الاجتماعي الاقتصادي « اذ يتطلب البند الأول من التلميذ أن يعرف اللفظ « سوناتا » sonata وهي كلمة تسمع في بيوت الطبقة الاجتماعية الاقتصادية العليا بتواتر أكبر مما يوجد في بيوت الطبقة الاجتماعية الاقتصادية الدنيا . وعلى العكس من ذلك يتطلب البند الثاني من التلميذ أن يستخدم مفهوم « آلة القطع » لكي يميز بين نوع من هذه الأدوات وأنواع أخرى . وهذه الأدوات وغيرها شائعة ومعروفة في المستويات الاجتماعية الاقتصادية المختلفة » .

ويرجع سوء أداء أطفال الطبقة الدنيا في هذه الاختبارات كما يرى دافيز لا الى التحيز الثقافي في اختيار بنودها فحسب ، بل وايضا الى ضعف دوافع الأطفال للاجادة في العمل المدرسي ، والأعمال الشبيهة به كاختبارات التحصيل واختبارات الذكاء .

وحجج دافيز مقنعة ، فيما أن أطفال الطبقة المتوسطة عامة أعلى دافعية وأكثر شغفا بالاجادة في اختبار الذكاء ، فسوف يحصلون باستمرار على درجات أعلى فيها من أطفال الطبقة الدنيا . ومن الصعب في مثل هذه الظروف أن نكتشف ما اذا كانت العوامل التكوينية تلعب دورا في احداث الفروق الطبقية في درجات نسب الذكاء التي يحصل عليها الطفل دائما ومادرجة تأثيرها في ذلك ان وجد . واذا أرجع الفرد هذه الفروق جزئيا الى الوراثة ، فمن الضروري أن يكون جميع الأطفال الذين يجيبون عن الاختبارات على درجة متساوية من حيث الالفة بلغة بنودها ومادة هذه البنود ، وأن يكون لديهم دوافع قوية لبذل أقصى مجهود في الاجابة عنها .

الأداء العقلي وعلاقته بالشخصية والممارسات الوالدية

علاقة الذكاء وتغيراته بالشخصية :

على الرغم من أن تقديرات نسب الذكاء بالنسبة للأطفال في سن السادسة تبقى مستقرة بصفة عامة ، كما لاحظنا من قبل ، إلا أن الارتباط بين تقديرات نسب الذكاء في سن السادسة ونسب الذكاء في سن العاشرة يصل فقط الى ٧٠ ٪ ، ويبين أن كثيرا من الأطفال يظهرون تغيرات ذات مغزى في تقديرات نسب ذكائهم بين هذين العمرين . وهذه

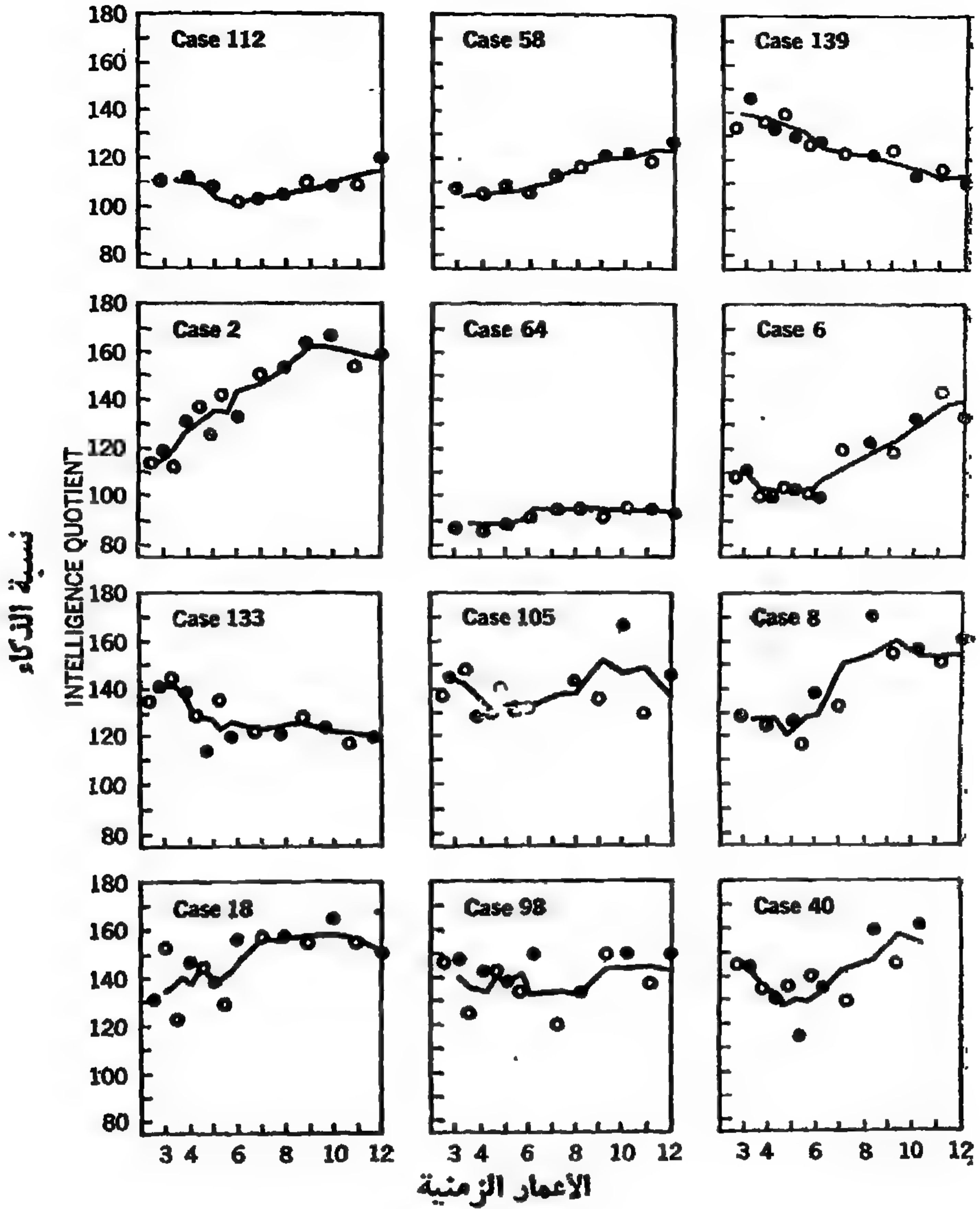
التغيرات ليسب عشوائية ، ولكنها تتصل بالجوانب العامة لشخصية الطفل ، وبرغبته في اتقان المهارات العقلية وبيئته الأسرية .

ولقد قام الباحثون في معهد فلس للبحث ، بتحليل للتغيرات التي طرأت على نسب الذكاء وربطوا بينها وبين متغيرات الشخصية (80, 43) . وكان عينة البحث مجموعة من ١٤٠ ولداً وبناتاً توافرت تقديرات نسب ذكائهم السنوية وملاحظات عن سلوكهم . وتظهر الرسوم البيانية لتقديرات نسب ذكاء هؤلاء الأطفال في اختبار استانفورد - بينيه من الأعمار ٣ الى ١٢ ، فروقا بين الأطفال في أنماط هذه التقديرات . اذ بقيت تقديرات بعض الأطفال كما هي ، ونقصت تقديرات البعض وزادت تقديرات بعضهم ويوضح الشكل (٢٧) بعض منحنيات الافراد التي حصل عليها الباحثون (80) .

ويمكن ان نلاحظ أن تقديرات الحالة ٦٤ تحوم حول ٩٠ بتباير قليل جدا خلال الزمن . ومن ناحية أخرى نجد أن الحالة ١٣٩ تنخفض بانتظام من نسبة ذكاء ١٤٠ في سن ٣ الى نسبة ذكاء ١١٠ في سن ١٢ . وقد زادت الحالة (٢) ٥ نقطة خلال نفس الفترة، بعد أن ارتفعت نسبة ذكائه من ١١٠ الى ١٦٠ . ولقد أظهرت نصف الجماعة تقريبا نمطا ثابتا لنسب الذكاء مع تغير قليل خلال فترة العشر سنوات بينما أظهر الأطفال الآخرون اما زيادة أو نقصا في تقدير نسبة الذكاء .

ما الذي تعنيه هذه التغيرات ؟ هل نتصل بالجوانب الأخرى من الوظائف السيكولوجية للطفل ؟ ولقد اختار الباحثون من المجموعة الكلية المكونة من ١٤٠ طفلا ، ٣٥ طفلا أظهروا أكبر زيادة في نسب الذكاء خلال الفترة من سن ٦ الى ١٠ واختاروا ٣٥ طفلا أظهروا أكبر نقص خلال هذه السنوات وقد حلت تقديرات تستند الى الملاحظات السلوكية لهؤلاء الأطفال في البيت والمدرسة خلال السنوات العشر الأولى من حياتهم . وتم التوصل الى عدد من الكشفوف المثيرة للاهتمام .

تبلغ نسبة من أظهروا زيادة في نسب الذكاء من الأولاد ضعف من أظهرن هذه الزيادة من البنات ، اذ يغلب أن يكتسب الأولاد زيادة في درجة نسب الذكاء بينما يغلب أن تفقد البنات بعض النقط في نسب الذكاء . وبمقارنة الأطفال الذين نقصت نسبة ذكائهم بأولئك الذين زادت عندهم هذه النسبة وذلك في تقديراتهم السلوكية اتضح أن المجموعة الأخيرة كانت أكثر استقلالا من الأولى وأشد تنافسا وعدوانا من الناحية اللفظية . وعلى الرغم من أنه لم توجد علاقة بين نمط التغيرات في نسب الذكاء ، ودرجة التواد والصداقة مع رفاق العمر إلا أنه وجد أن أولئك



شكل رقم (٢٧) لبيان التغيرات التي تطرأ على نسب الذكاء في بعض الحالات المعينة .

الذين حققوا زيادة في نسبة الذكاء عملوا بجهد أكبر في المدرسة ، وظهروا رغبة قوية في إتقان حل المشكلات العقلية ، وقل احتمال انسحابهم من المواقف الصعبة المشكلة . وواضح أن الأطفال الذين حاولوا إتقان حل المشكلات التي تحدثهم أظهروا زيادة في نسبة الذكاء عن الأطفال الذين ينسحبون من مثل هذه المواقف (80) .

وقد طبق على هؤلاء الاطفال مجموعة من الصور (من اختبار تفهم الموضوع) في جانب من جوانب البحث ، وطلب من كل طفل ان يحكى قصة عن كل صورة (43) . وقد أظهرت القصص التى حكاها الاطفال الذين حسنوا نسبة ذكائهم رغبة في التفوق وفي اتقان المهارات ، وصقل المواهب . وعلى سبيل المثال توضح احدى صور المجموعة شابا يتعلق بحبل . وازاء هذه الصورة كان الطفل الذى أظهر زيادة في نسبة الذكاء أكثر قابلية لأن يقول عبارة مثل « ان هذا الشاب يشترك في مسابقة سلق للحبال ، ويحاول جاهدا أن يصل الى القمة حتى يكسب السباق » . أما الطفل الذى أظهر نقصا في نسبة الذكاء فكان أكثر ميلا لأن يقول عبارة مثل « ان الشاب يهرب من السجن ، والناس تطلق الرصاص عليه » (43)

ترجح هذه النتائج وجوب النظر الى تقديرات نسب ذكاء الطفل باعتبارها الى حد ما مقياسا لمعرفته ومهاراته العقلية والى حد ما أيضا انعكاسا لرغبته في اتقان حل المشكلات الذهنية . وعلى قدر ما نستطيع زيادة معرفة الطفل ومهاراته في حل المشكلات أو نقصانها ، وزيادة شدة دافعيته أو نقصانها تزيد نسبة ذكائه أو تنخفض على نحو له مغزى خلال سننى قبل المراهقة .

تأثير الوالدين في نسبة الذكاء وفي اتقان الأعمال العقلية :

يبدو ان نسبة ذكاء الطفل تتصل اتصالا جزئيا برغبته في تحسين معرفته ومهاراته في حل المشكلات . ونحن نتوقع بناء على ذلك أن تؤدي خبرات الأسرة التى تشجع على نمو هذا الدافع (أى على الرغبة في اتقان حل المشكلات الذهنية) عند الطفل الى حصوله على تقديرات أعلى في نسبة الذكاء ، بل وربما تزيد أيضا نسبة ذكائه خلال السنوات المبكرة في المدرسة . وتميل البحوث الحديثة الى تدعيم هذا الافتراض .

وقد فدرت درجة تشجيع بعض الأمهات في دراسة « فلز » لأطفالهن على الكلام والمشي خلال السنوات الثلاث الأولى من الحياة (44) . وكانت العلاقة موجبة بالنسبة للبنات ، بين اهتمام الأم بنمو طفلها وتقديمه المبكر ، ومقدار الزيادة في نسبة الذكاء وذلك في الفترة من سن ست سنوات الى عشر سنوات . وكان الارتباط بالنسبة للأولاد موحيا ولكنه أكثر انخفاضاً عنه عند البنات . وقد يكون نقص العلاقة بين تشجيع الأم على المشي والكلام وزيادة نسبة الذكاء عند الأولاد وظيفة للفروق بين الجنسين في درجة توحيدهما مع الأم . فيغلب أن تتوحد البنات مع أمهن أكثر من الأولاد ، وبالتالي يتبنين قيمها . وتوحى هذه النتيجة بأنه على الرغم من أن اهتمام الأم بالاتقان ذهنى يؤثر في كل من الأولاد والبنات

الا أن هذا التأثير قد يكون أعظم عند البنات منه عند البنين . ويدعم هذا التفسير حقيقة هي أنه على الرغم من أن العلاقة بين مستوى التعليم النظامي للأمهات ونسبة ذكاء الأطفال موجبة بالنسبة للجنسين إلا أن تعليم الأمهات يساعد على التنبؤ بنسب ذكاء البنات على نحو أفضل من التنبؤ بنسب ذكاء الأولاد في الأعمار ٣ ، ٦ ، ١٠ (44) . فقد وجد على سبيل المثال أن الارتباط بين تعليم الأم ونسبة ذكاء الأطفال في سن العاشرة بلغ ٦٦ر . بالنسبة للبنات ، ٣٩ر . فقط بالنسبة للأولاد . فإذا افترضنا أن الأمهات اللاتي حصلن تعليمهن أكثر قابلية عن دونهن في التعليم لتشجيع أطفالهن على إتقان المهارات الذهنية ، فإنه يبدو أن تأكيد الأم واهتمامها بالكفاية الذهنية وإتقانها يؤثر في مستوى هذه الكفاية عند البنات كما يزيد نسبة ذكائهن .

ولقد كشفت إحدى الدراسات عن أثر اتجاهات الأمهات النفسية على رغبة الطفل في إتقان المهارات الذهنية (97) . وطبق في هذه الدراسة على ٢٩ أما لديهن أولاد في سن الثامنة ، استفتاءات لجمع بيانات عن مطالبهن بالنسبة للأبناء في مجالي الاعتماد على النفس والاتقان . وقد اشتملت بعض هذه الأنواع من السلوك على ما يأتي :

- (١) دفاع الطفل عن حقوقه أمام الأطفال الآخرين (٢) معرفته لطريقه في المدينة (٣) استعداده لتجربة الأشياء الجديدة دون الاعتماد على الأم وطلب مساعدتها (٤) اظهار التفاخر بقدرته على عمل الأشياء بإتقان .
- (٥) تناول الطعام وحده دون مساعدة في تقطيعه . (٦) العناية بملابسه
- (٧) اجتهاده في المدرسة .

وقدر الباحث بالإضافة الى ذلك الوقت الذي فرضت فيها الأمهات على طفلها هذه المطالب ، ومدى تبكبرها في ذلك وأنواع الثواب التي منحتها أياها بعد تحقيق هذه المطالب (تحضنه ، تقبله ، تشني عليه بالكلمات ، تعطيه جائزة) أى أن الباحث طلب من الأولاد أن يحكوا قصصا تناسب مواقف مختلفة بعد تقديم وصف مختصر عنها مثل : « أم وولدها يبدو عليهما القلق » ثم يقول للولد عليك أن تتم القصة ، « شاب يجلس على مكتب » اكمل القصة ، « ولد ترك منزله الآن » وعليك أن تكمل القصة (97) .

واتضح أن أمهات الأولاد الذين حكوا كثيرا من القصص التي تدور حول التحصيل والانجاز (على سبيل المثال الذي قالوا « شاب يجلس على مكتبه ويحاول أن يستذكر واجبه المدرسي بحيث يحصل على درجات ممتاز ») قررن للباحث أنهن تشددن في مطالبهن من الطفل لكي يكون مستقلا في القيام بما يكلف به ولكي يتقنه وأن هذه المطالب بدأت

في وقت مبكر من حياة الطفل (خاصة في العمر من ٤ الى ٧ سنوات) .
وفضلا عن ذلك فان هؤلاء الأمهات قررن أنهن كافأن أولادهن بعطف
فبزيقي (نقبيل وحضن) وذلك على استقلاله واتقانه لعمله وكان ذلك
بدرجة أكبر مما فعلت أمهات الأولاد الذين حكوا قصصا قليلة تدور
حول الانجاز والتحصيل . ولم توجد أى علاقة بين قصص الانجاز
والتحصيل واستخدام الأم للثناء أو الهدايا كإثابة على السلوك المستقل .
وعلى هذا فان الرغبة في اتقان حل المشكلات والمسائل (التى افترض
الباحث ظهورها في القصص التى حكها الأولاد) والتى تؤدي الى حدوث
زيادة في نسبة الذكاء تبدو مرتبطة مع تشجيع الأم لطفلها تشجيعا مبكرا
على الاستقلال في المواقف الصعبة (97) .

ولقد دعمت دراسة ٧٦ من الأطفال الموهوبين درسوا دراسة تنبعية
من الصف الثالث الى الصف التاسع وجود هذه العلاقة الموجبة بين
السلوك المستقل ، ودافع التحصيل والاداء العقلى الفعال (24) .
فوجد أن الأطفال الذين حصلوا على درجات عالية في اختبارات
التحصيل المدرسى كانوا أقل اعتمادا على الآخرين وأكثر تنافسا في
سلوكهم الظاهر عن الأطفال الذين حصلوا على درجات منخفضة في هذه
الاختبارات ، على الرغم من أن جميع الأطفال في هذه الدراسة كانوا
من ذوى الذكاء المرتفع .

وتناولت دراسة أخرى بحث دوافع التحصيل الذهنى ، فطبقت
مجموعة من الاختبارات الموعة على ٢٠ ولدا ، و ٢٠ بنتا من الصفوف
الثلاث الأولى من المدرسة الابتدائية ، كما لوحظ هؤلاء الأطفال في
مواقف لعبهم الحر . وبالإضافة الى ذلك تمت مقابلة أمهات هؤلاء
الأطفال وآبائهم مقابلة شاملة (19) . وكان بوسع الأطفال في موقف
اللعب الحر أن يختاروا ما يريدون القيام به من بين نشاطات متنوعة
(كالقراءة ، وركوب الدراجات ، وبناء المكعبات ، ولعبة البيت) واتضح
أن البنات اللاتى أظهرن ميلا شديدا للنشاطات الذهنية كقراءة الكتب
وحل المتاهات وجدن من والديهن تشجيعا على السلوك الذى يدور حول
ما هو عقلى . وكانت هذه العلاقة موجبة ، ولكنها لم تكن عالية عند
الأولاد كما هو الحال بالنسبة للبنات .

وتزودنا دراسة مشابهة ببعض الفروض المحددة التى تتصل بدور
الوالد في تنمية دوافع التحصيل عند الأولاد الصغار (75) : ولقد
قسمت مجموعة من ٤٠ ولدا تراوحت أعمارهم من ٩ سنوات الى
١١ سنة الى مجموعتين ، تكون المجموعة الأولى من أطفال حكوا كثيرا
من قصص التحصيل ، وتتكون المجموعة الثانية من أطفال حكوا قليلا

من هذه القصص . وزار الباحث بيت كل ولد من هؤلاء الأولاد وطلب منه أن يقوم بأداء بعض الأعمال المشكلة بينما يقوم الوالدان بملاحظته ولقد كان أداء أطفال المجموعة الأولى أى الذين لديهم دافع قوى للتحصيل أكثر كفاية من أداء أولئك الذين حكوا عددا قليلا من قصص التحصيل والانجاز (75) .

وفضلا عن ذلك ، فقد تمت ملاحظة سلوك الوالدين نحو الطفل أثناء أدائه للعمل . وقد اتضح أن أمهات الأولاد المرتفعى التحصيل ترحلوا معهم وانشغلوا بما يقومون به . ولقد شعرت هؤلاء الأمهات بأنهن قريبات من أبنائهن وأردن لهم الكفاءة ، وطالبنهم بمزيد من التحصيل وعلى أبة حال فقد ارتبطت هذه المطالب بمشاعر الحب والعطف على الطفل . وقد أثر الآباء عدم المبالغة فى مطالبهم وأتاحوا لأبنائهم استقلالا ذاتيا وحرية . بينما كان آباء الأولاد الذين حكوا عددا قليلا من قصص التحصيل كثيرى المطالب استبداديين ، ولم يتيحوا لأبنائهم حرية فى العمل . وكانت أمهاتهم أقل عطفًا وحنانا . وتوحى البيانات بأن الأولاد الذين لديهم دافع تحصيل منخفض تعرضوا لقدر من النبذ الوالدى اكبر مما تعرض له الأولاد ذوو التحصيل العالى .

وتوحى انطباعات الملاحظ الذاتية بادية ذى بدء ، بأن والدى الطفل المرتفع التحصيل يميلان لتنافس أكبر وانغماس أشد معه ، ويجدان لذة ومتعة فى تجارب حل المشكلات . ويبدو عليهما اهتمام أكبر وولع أشد بأداء طفلهما ، كما يزودانه بأشياء ولعب كثيرة يلهو بها . ويبديان عادة بصرفات أكثر عطفًا وحنوا عليه . وتدل البيانات الأكثر موضوعية على أن والدى هذا الطفل لديهما مطامح أعلى بالنسبة له ، اذ يتوقعان منه أن يؤدى ما يكلف به من عمل على أفضل وجه . ويقدران الكفاية فى حل المشكلات أعظم تقدر و يضعان أمام طفلهما مستويات للامتياز حتى عندما لا تتوافر مثل هذه المستويات . بل ويتوقعان منه أن يفوق المتوسط عندما يتوافر معيار للأداء . وكلما تقدم فى عمله يجد استجابة ودية منهما وموافقة على ما يعمل . أما اذا ساء أدائه فان الأم على وجه الخصوص تظهر عدم رضاها عنه (75, 215) .

ولا يمكن تعميم هذه العلاقات التى ثبتت بالنسبة للأولاد بحيث تنطبق على البنات . وتدعم البيانات المتوافرة عن الأطفال فى دراسة « فلز » النتيجة التالية : حصل أطفال الطبقة المتوسطة - الذين وجدوا من أمهاتهم حماية وحنوا وتشجيعا على التحصيل المدرسى - على درجات مدرسية عالية ، أما البنات اللاتى أجدن العمل المدرسى

فقد حثتهن الأمهات على السلوك المستقل ولم تكن حائيات جدا عليهن (20, 46).

ولقد أسفر بحث آخر تناول بالدراسة أسر الأطفال الذين لديهم دافع قوى للتحصيل عن نتائج مشابهة لتلك التي وصفناها من قبل . واستخدم الباحثون (50) سلسلة من المقابلات الشخصية للوالدين والمعلمين والأطفال بقصد دراسة الخلفية الأسرية لأربعين تلميذا من ذوى التحصيل المدرسى المرتفع وأربعين تلميذا من ذوى التحصيل المدرسى المنخفض . ولقد عرف ذوو التحصيل المرتفع بأنهم أطفال حققوا تحصيلاً مدرسياً فوق ما كان يتوقع منهم على أساس درجاتهم في اختبارات الذكاء . كما عرف ذوو التحصيل المنخفض بأنهم حققوا تحصيلاً أقل بالتأكيد مما هو متوقع على أساس تقديراتهم في اختبارات الذكاء . وقد ظهرت على وجه العموم فروق واضحة بين المجموعتين .

ولقد توافر من الشواهد ما يدل على أن والدى التلاميذ ذوى التحصيل المرتفع أو الموجب أظهر اعتزازاً بأطفالهما وحنوا عليهما واهتماماً بهما كما بدا في القراءة لهم واللعب معهم والتردد على المدرسة بصحبتهما . وذلك بدرجة أكبر مما وجد عند والدى الأطفال ذوى التحصيل المنخفض أو السالب . أما من جانب الأطفال ، فقد وجد بين ذوى التحصيل الموجب ميل لاحترام والديهما وللوثوق بهما ، ولمحاولة ادخال السرور عليهما ولإبداء لهما حبا بحب .

وقد اتضح أن للأطفال ذوى التحصيل السالب منزلة محدودة في البيت نسبياً . ولم يكن الحب ولا الاحترام المتبادل بينهم وبين الوالدين كبيراً ، كما كانت رغبة هؤلاء الأطفال في تحقيق ما هو متوقع منهم ضئيلة . والحق أن تلك التوقعات ذاتها كانت محدودة بالنسبة لهم ... (50).

ملخص واستنتاج يبدو أن الاهتمام الوالدى بإثابة التحصيل الذهنى وتنمية الاستقلال عند الطفل يسر الزيادة في نسبة الذكاء ، وبقوى الرغبة في اتقان حل المشكلات العقلية ، وفي الأداء المدرسى الممتاز . وفضلاً عن ذلك ، فإن الرغبة في التفوق في المهارات الذهنية ظاهرة مرتفعة الثبات . ولقد كشفت دراسة « فلز » الطولية عن أن السنوات الخمس الأولى في المدرسة تزودنا بأدلة هامة عن كفاح الطفل الذهنى فيما بعد ، لأن الرغبة في اتقان الأعمال الذهنية تترسخ خلال الطفولة المتوسطة . وليس من المحتمل بالنسبة للطفل الذى لا ينمى دافعا قويا

للتحصيل في سن ١١ أو ١٢ أن يغير خلال المراهقة . وقد اتضح أن أطفال « فلز » الذين اهتموا بالكفاية الذهنية خلال السنوات المدرسية المبكرة (أى انغمسوا في العمل المدرسي ، وعملوا في المشروعات الذهنية بعد المدرسة) اختاروا مهنا عقلية ، وأظهروا ميولا ذهنية في سن الرشد (46) .

ولكى نحقق التكامل بين البيانات المتوافرة ونصوغها في عبارة ختامية ، نقول ان ثمة عوامل ظهرت أهميتها . والعاملان الأولان يظهران في أن الرغبة في اجادة الموضوعات المدرسية تنبعث الى حد كبير من (١) رغبة الطفل في ادخال السرور على الوالدين اللذين يشجعان هذا الدافع ، (٢) وتوحد الطفل مع الوالدين اللذين يمثلان نموذجين فعالين من نماذج الاتقان العقلي . وعلى هذا اذا تبنى الطفل رغبة في التحصيل العقلي ، فينبغي أن يرى والده عطوفا متقبلا يعلى من قيمة الكفاية الذهنية بالنسبة لنفسه . أما اذا كان الوالد نابذا للطفل بقسوة ، فان الطفل لن يشفق بادخال السرور على والده ، ولن يكافح بنشاط واجتهاد في المدرسة . فضلا عن ذلك ، فان الطفل سيتردد في التوحد مع والد ينبذه .

والعامل الثالث ، انه كلما ازداد الاهتمام الوالدي بالاتقان الذهني والتأكيد عليه ، ازداد دافع الطفل ورغبته في اتقان المهارات الذهنية . اما اذا كان الوالد متقبلا لطفله ولكنه يشجع الشعبية أو الشهرة والجمال والجراة الرياضية فانه لن ينمي الرغبة عنده للتفوق بالمدرسة .

ويبدو آخر هذه العوامل الهامة ، في أن الوالد الشديد السيطرة والاسنبداد ذا الكفاية العقلية قد يخلق عند طفله مشاعر النقص . وخاصة اذا كان من نفس جنسه . وذلك لأن الطفل لن يستطيع في الغالب أن يلحق بمستوى قوة أبيه أو أمه وكفايته . وفي ظل هذه الظروف يتشكك الطفل في قدرته على النجاح ، وقد ينسحب عند مواجهة التحديات الذهنية . وبالإضافة الى هذا ، فان نسب الذكاء تتأثر الى حد ما بدافع الطفل ورغبته في اتقان المهارات الذهنية ، ويبدو اذن أن شخصية الوالدين واتجاهاتهما تلعب دورا هاما يؤثر في الدرجات التي يحصل عليها الطفل في اختبار الذكاء .

القلق والقدرة العقلية

تتأثر قدرة الطفل على حل المشكلات بفاعليته وقدرته على اكتساب المعرفة ، وليس بدافعه للتحصيل فحسب ، بل وتتأثر أيضا بقلقه على

النشاطات العقلية . ولدى كثير من الأفراد خوف حاد غير عادي من الاخفاق ، وهؤلاء ينشككون في قدرتهم على النجاح في الاختبارات أو في حل المشكلات . وقد يبلغ هذا القلق عند بعض الأطفال من الشدة حدا يعوق الوضوح في التفكير ويؤدي الى العزوف عن الأعمال الأكاديمية . فلدى كثير من الأطفال الأذكياء اذن الرغبة في تحسين مهاراتهم العقلية ولكنهم يخفقون في تحقيق هذه الرغبة لأن القلق الشديد والشكوك العنيفة المتصلة بقدرتهم ، تحول دون فاعليتهم في الاجابة عن الاختبارات وتشبث همهم بسهولة ، وبالتالي تجعل التركيز على الجديد وتعلمه أمرا صعبا .

ولقد وضعت حديثا استخبارات خاصة لقياس قلق الأطفال أي درجة تسليم الأطفال بالخوف من المدرسة وتوقع الشر فيها وفي المواقف الأخرى (17, 76) . وقد اشتملت على بعض الأسئلة المتصلة بالقلق حول الاداء المدرسي مثل « هل نخاف من الاختبارات المدرسية ؟ » « هل تخشى الانتقال الى الصف الأعلى ؟ » « هل تشعر بارتباك في المعدة عندما يطبق عليك اختبار أو تجيب عن امتحان ؟ » « هل تقلق كثيرا أثناء اجابتك عن الاختبارات ؟ هل تسرع دقات قلبك عندما تقول المعلمة أنها ستحاول التعرف على مدى ما حققت من تعلم ؟ » وثمة أسئلة أخرى تتصل بمصادر الخوف التي تبدو غير ذات صلة بالمدرسة (كالكابوس والأحلام المزعجة ، والخوف من الظلام ، والخوف من التعرض للأذى) . ومن أمثلة هذه الأسئلة : « هل تفرع من العودة وحدك الى البيت ليلا ؟ » « هل تخاف أشياء كالثعابين ؟ » « هل تخشى التعرض للمرض ؟ » (76) .

وعلى الرغم من استخدام مقاييس مختلفة مع المجموعات المتباينة من أطفال المدرسة الابتدائية ، إلا أنها أسفرت عن نتائج مشابهة . أول هذه النتائج : حصل الأولاد على درجات منخفضة في القلق عن البنات . ومن المحتمل أن البنات أقل تعرضا من البنين للخرج في الاعتراف بالخوف ، وبالتالي فانهن يحصلن على درجات أعلى في مقاييس القلق . ومن الممكن أيضا أن تكون البنات في الحقيقة والواقع أكثر خوفا من الاختبارات والثعابين والظلام .

وثاني هذه النتائج أن هناك معامل ارتباط سالب منخفض بين قلق الأطفال من الاختبارات المدرسية ونسبة ذكائهم ، ويدور متوسط الارتباط حول -٠.٢٠ (76) . أي أن الأطفال الذين يسلمون بالخوف والقلق يحصلون على نسبة ذكاء أقل من أولئك الذين يقرون بقلق منخفض . وهناك علاقة موجبة بين التسليم بالقلق من الاختبارات ،

والقلق العام (أى القلق خوفا من الظلام والأشباح والمرض) . ويحصل الاطفال ذوو القلق العام المرتفع على تقديرات منخفضة فى نسبة الذكاء . وثالث هذه النتائج ، أن الأولاد ذوى القلق المرتفع أسوأ فى أدائهم المدرسى وفى اختبارات حل المسائل اذا قورنوا بالأولاد ذوى القلق المنخفض ، ولكن هذه العلاقة لا تصدق عند البنات (76) . ويبدو أن الأولاد القلقين يصبحون أكثر اضطرابا فى مواقف حل المسائل ، وأن أداءهم يتأثر تأثرا سلبيا نتيجة لذلك (76) .

وتبين أنماط هذه النتائج أن درجة القلق النى يخبرها الولد لها تأثير هام على نوعية سلوكه الذهنى أو العقلى . وأن القلق شعور غير مريح يمكن أن يعوق التفكير المركز والحلول السليمة للمشكلات ، ومن الأمور المحيرة أن البحث لم يسفر عن نتائج متماثلة بالنسبة للبنات ، وقد يكون هذا بسبب عدم ملائمة المقاييس المستخدمة مع البنات أكثر من كونه فرقا حقيقيا فى قابلية تأثر أداء البنات بعوامل القلق المعطل .

ملخص عن العلاقة بين نسبة الذكاء وكل من الشخصية والخبرات الأسرية

هناك علاقة وثيقة بين نسبة ذكاء الطفل من ناحية ، ورغبته فى انقائ الأعمال العقلية ، وقلقه من الأخفاق فى مواقف الاختبار ، ومكافآت الأسرة له على كفايته من ناحية أخرى أو اهتمامها به ، وعلى هذا فإن الشخصية والعوامل البيئية تلعب دورا حيويا فى كيف ونوع الأداء العقلى للطفل .

كيف ينبغى النظر الى نسبة الذكاء فى ضوء هذه المناقشة ؟ يمكن الاجابة عن هذا السؤال على أفضل نحو بأن نسأل أولا « فى أى مجال يريد أن نستخدم تقدير نسبة الذكاء ؟ » فإذا كنا مهتمين أولا بالتنبؤ بنجاح الطفل فى المواد المدرسية ، فإن هذا الاختبار هو أفضل أداة ووسيلة توصل اليها علماء النفس ، لأنها تقوم بعمل موثوق به فى التنبؤ بالشخص الذى سوف يحصل فى الغالب على درجات عالية فى المدرسة الابتدائية والمدرسة الثانوية والجامعة .

ولم يهتم المربون عادة بالتنبؤ بأنماط السلوك غير الأكاديمية باستخدام نسبة الذكاء . أما بالنسبة للمهارات الخاصة كالموسيقى أو الفن فإن هناك اختبارات خاصة أكثر ملائمة . ويرجع الجدل حول معنى مفهوم نسبة الذكاء الى حد ما الى حقيقة أن بعض الناس يفترضون وجود عامل عام للذكاء يقيسه اختبار نسبة الذكاء بدلا من

مجموعة من المواهب الأكثر تخصصا . ولو أن « بينيه » نظر الى اختباريه على أنه مقياس للاستعداد الأكاديمي أكثر من كونه مقياسا للاستعداد العقلي ، لقل الجدل حول معنى نسبة الذكاء .

العمليات العقلية العامة عند الطفل

لقد تركزت مناقشة القدرة العقلية حتى الآن على اختبار نسبة الذكاء ، وهذه الدرجة ، على أية حال ، تكشف لنا القليل عن العمليات العقلية الأساسية عند الطفل في سن المدرسة .

فكرة القدرات الخاصة :

إن الافتراض الأساسي الذي يقوم عليه استخدام معظم الاختبارات المقننة هو أن هناك استعدادا عاما ينطبق على جميع أنماط الجهد العقلي (كالاستدلال الإدراكي ، والذاكرة ، وحل المشكلات) . ويعتقد كثير من علماء النفس أن هذا الافتراض مضلل . وهم يذهبون الى أن لدى الطفل مهارات عقلية متنوعة ، وأن من المفيد بدرجة أكبر بل والأكثر دقة وصحة أن نتحدث على أساس هذه الاستعدادات الخاصة .

ويقترح جيلفورد الأستاذ بجامعة جنوب كاليفورنيا أن هناك على الأقل خمسة أنواع من العمليات العقلية وتسمى التعرف والحفظ (التذكر) والتفكير التباعدى ، والتفكير التقاربى واتخاذ القرار (29, 30) .

ويتضمن التعرف أو المعرفة الحساسية لجوانب البيئة والوعى بالتغيرات التى تطرأ على المثيرات الخارجية ، والقدرة على تسمية وعنونة البيئة على نحو دقيق وصحيح ، أما الحفظ الذى يتصل اتصالا وثيقا بالتعرف ، فهو القدرة على التذكر والاحتفاظ بالمعلومات والبيانات .

ويشير التفكير التباعدى الى طلاقة الفرد فى وضع الفروض والتخمينات المتنوعة فى المواقف المشككة (أى التوصل الى سبل عديدة ممكنة للعمل عند اكتشاف أن البيت مغلق دونك) ويتضمن التفكير التقاربى تجميع الأفكار المتباعدة فى مفهوم موحد ، مثلا تجميع جميع النساء اللاتى لهن أطفال فى فئة تصورية هى « الأمهات » ، ويشير اتخاذ القرار الى القدرة على الحسم ازاء مشكلة دون تردد لفترة طويلة .

. ويقترح جيلفورد. أن هذه العمليات المعرفية الخمس الأساسية يمكن استخدامها في أنواع مختلفة من المثيرات والمشكلات بدرجات مختلفة من النجاح . فبعض الناس مهرة في معالجة الأشياء المحسوسة ، والآخرين يتفوقون في تناول الأعداد والحروف التي تمثل أشياء عيانية ، وقلة قليلة أكثر مهارة في تناول الأفكار والمعاني ، فالليكانكي ، وعالم الرياضيات والفيلسوف يمثلون ثلاث مهن تستلزم مستوى عالياً من الأداء في أنواع مختلفة من المواد . الأشياء العيانية (المحسوسة) والرموز والأفكار على الترتيب (29, 30) .

وصف بياجيه للعمليات العقلية :

يعتقد « بياجيه » و « انهلدر » وزملاؤهما أن نمو الذكاء يستلزم أولاً قدرة متزايدة على الاستدلال وجمع عوامل عقلية عديدة أو قواعد ضرورية لحل مشكلة (التفكير التباعدى والنقارى بلغة جيلفورد) ويتم التوصل الى المرحلة الأخيرة في نمو المهارات الاستدلالية في المراهقة المبكرة حيث يستطيع الطفل أن يفكر في الوقائع عقلياً دون أن يحتاج الى خبرة محسوسة بالواقعة التي يفكر فيها (38, 73, 74) . مثلاً لا يستطيع طفل في الخامسة من عمره أن يستنتج ما اذا كانت قطعة صغيرة من سلك الألمونيوم تفوص أو تطفو اذا وضعت في الماء ، لانه يعجز عن الاستدلال على أساس كثافة هذه المادة . ولكن المراهق يستطيع أن يفكر عقلياً في قابلية سلك الألمونيوم للفوص بالربط أو ايجاد تكامل في معرفته تن وزن وحدة الحجم لهذا الشيء وللمجال الذي يوضع فيه ذلك الشيء .

وخلال سنوات الطفولة المتوسطة ، كما يرى « انهلدر وبياجيه » يكتسب جهاز الطفل العقلي عدة اضافات هامة : كالقدرة على العودة الى نقطة البداية في سياق أو تتابع عقلي (وتسمى السير العكسي) ، واكتساب الحوار ، والقدرة على التناول المنطقي لأفكاره (38) .

السير العكسي Reversibility للسير العكسي معنيان متصبلان . يشير أحدهما الى القدرة على البدء في التفكير حول المشكلة والتوقف وقطع التسلسل عند أى نقطة والعودة الى البداية بدون تغيير مفهوم المشكلة . انها القدرة على تخيل الموقف الاصلى للمشكلة دائماً . وعلى هذا فان الفرد يستطيع أن يجرب الفروض عقلياً ليرى هل سينجح . فاذا اكتشف في نهاية سلسلة الاستدلال أن اجابته خاطئة ، فانه يستطيع أن يبدأ من جديد .

وتشير القدرة على السير العكسي إلى معرفة أن إجراءات معينة يمكن حذفها خلال إجراء مكمل ويتضح هذا تماماً في القواعد الحسابية والظواهر الفيزيائية فيستطيع الفرد أن يربح العدد ٦ ليحصل على ٣٦ ، أو يحسب الجذر التربيعي للعدد ٣٦ ويحصل على ٦ .

وفي الفيزياء ، يستطيع الفرد أن يستخدم المنشور لتحليل الضوء للأجزاء التي تكونه أو يجمع بينها لتصبح ضوءاً أبيض ثانية ، ويستطيع الفرد أن يغلي الماء لينج بخاراً ، أو يكتفه ليحصل على نفس الكمية من الماء ، وهاتان عمليتان عكسيتان لا يفقد فيهما شيء . إن الاكتساب التدريجي لهذه الثوابت الهامة أو للإجراءات العكسية أمر حيوي للنمو العقلي كما يرى بياجيه .

المحافظة أو البقاء Conservation توحى المناقشة السابقة بأن أحد جوانب النمو العقلي الهامة خلال السنوات المبكرة في المدرسة يستلزم ادراك أن صفات معينة للعالم تبقى ثابتة (أي كمية السائل أو وزن الشيء) بغض النظر عن التغيرات في لونها أو موقعها أو اتجاهها الخ ويطلق بياجيه وانهلدر على هذه الظاهرة مبدأ المحافظة أو البقاء . وتوضح التجربة التي ابتكرها هذان الباحثان على أفضل نحو الخطوات التي يمر بها الطفل في تعلمه بقاء المقدار . ويعرض على طفل الخامسة كرتان من الطين متساويتان في الكتلة ويطلب منه أن يحدد هل لهما نفس الكمية أم لهما كميتان مختلفتان . ويدرك الطفل أنهما نفس الشيء . ويقوم المجرب « بتبسيط » أحدهما بحيث تصبح على شكل فطيرة ، ويسأل الطفل أيهما أكبر من حيث مقدار الطين بهما أو هل تحتوى كل من الكتلتين على نفس الكمية من الطين . ويعتبر الأطفال من سن الرابعة إلى الخامسة عادة الكرة والفطيرة غير متساويتين من حيث الكمية . وقد يقول الطفل أن بالفطيرة طينا أكثر لأنها أكبر (مساحة) أو أن الكرة بها طين أكثر لأنها أكبر ارتفاعاً غير أنه بعد أن يكبر سنة واحدة ، على أية حال يغلب أن يصر على أن بالفطيرة والكرة نفس الكمية من الطين . وعندما يسأل عن السبب ، قد يجيب طفل السادسة « أن الفطيرة أرق سمكا ولكنها أكبر مساحة » مبيناً أنه يدرك الأبعاد المعوضة .

ويشعر « انهلدر وبياجيه » أن إحدى العمليات الحيوية التي ينبغي أن يتعلمها الطفل لكي تكسبه فكرة المحافظة والبقاء ادراك العناصر التعويضية والانتباه لها (38) . وقد يمرر الطفل في مرحلة متأخرة السبب الذي يحدو به إلى اعتبار الفطيرة والكرة متساويتين في الكم فيقول « استطيع أن أعيد تشكيل الفطيرة لتصبح كرة مرة أخرى »

ويدرك الطفل أن العملية قابلة للعكس ويستخدم هذه الخاصية لتبرير اعتقاده ببقاء المقدار أو الكمية . وأدراك الطفل أن العمليات قابلة للعكس ناحية من نواحي التقدم الهامة في مجهوده لتمثل الثبات في العالم المادي الذي يحيط به .

ويستمر التقدم أيضا في تعلم مبادئ البقاء الأخرى خلال السنوات الأولى من المدرسة . وبالتدريج يفهم الطفل أن شكل الشيء يبقى بغض النظر عن اختلاف توجيهه ، وأن كثافة كتلة معينة تبقى بالرغم من التغير في شكلها ولونها . وباختصار فإن الطفل يتعلم أن هناك ثوابت معينة للحقائق في العالم وأن معرفة هذه الثوابت - أو الباقيات - تساعد الطفل في سلوكه الاستدلالي وسلوك حل المشكلة .

المنطق والاستدلال :

أن القدرة على استخدام المنطق وعلى الاستدلال خاصية أساسية ثانية تميز الطفولة المتوسطة وقبيل المراهقة . ولتوضيح ذلك نجد أن بعض العناصر المنطقية الأساسية تتطلب تسلسلا « إذا كان أ أكبر من ب، وب أكبر من ج ، إذن أ أكبر من ج » . إذا حدث « أ » أو « ب » فإن « ج » سوف يحدث . أ يحدث إذن ج يحدث . ويمكن أن يرمز أ ، ب ، ج بطبيعة الحال إلى أي شيء من « البلى » إلى العواصف الثلجية .

قد يعرف الطفل في السابعة من عمره أن عشر سنتات أكبر من خمس سنتات . وأن خمس سنتات أكبر من سنت واحد ، وأن عشرة سنتات أكبر من سنت واحد . ومع ذلك فيحتمل أنه لم يتعلم بعد القاعدة الأكثر عمومية وهي أنه إذا كان « أ » أكبر من « ب » و « ب » أكبر من « ج » إذن « أ » أكبر من « ج » وعلى ذلك فإنه لن يستطيع تعميم هذه الحقيقة المتصلة بقيم النقود لتتطرق على الأشياء التي لا بألفها (حزم القش مثلا) وأن القدرة على تطبيق القواعد المنطقية على المواقف المتنوعة يعتبر جوهر النمو العقلي والقدرة العقلية . والطفل بالطبع لا يدرك عن وعى هذه القواعد لأنه لم يتعلم ولم يتدرب على هذه القضايا المنطقية ولكن سلوكه في حل المشكلة يوحي بأنه يستخدم قواعد منطقية .

دعنا نوضح هذه العملية بأخذ الأعمال التي استخدمها انهلدر (وبياجيه) والخاصة بالتوصل إلى قاعدة عن الأجسام الطافية . يزود الطفل بمجموعة متنوعة من الأشياء ويطلب منه أن يحدد ما إذا كانت سوف تطفو على الماء أم لا . وبعد أن يصنف الأشياء إلى فئتين أحدهما

تطفو والآخرى تغوص ، يطلب منه أن يشرح طريقة استدلاله وتفكيره ويوضحها . وفي النهاية يقوم بالتجريب مستخدماً الأشياء وأواني الماء ، وينبغي أن يتوصل إلى قاعدة أو قانون بعد انتهائه من التجربة (38) .

وكثيراً ما يكون الطفل في السنة الخامسة من عمره متناقضاً في إجاباته ويعتبر الدبوس « طافياً » حيناً ويعتبره « غائصاً » حيناً آخر . وليس لدى طفل الخامسة أي قاعدة عن هذه المشكلة ، وتقوم تنبؤاته على خبراته بأشياء معينة . وحتى عندئذ يمكن أن يقنع الطفل بتغيير رأيه .

ومن سن السابعة إلى الثامنة ، يحاول الطفل أن يتوصل إلى قاعدة على أساس الوزن عادة عما يغوص وما يطفو . وسوف يقول ولد في السابعة من عمره « تبقى الكرة الخشبية على السطح - أنها من الخشب - فهي خفيفة » (المفتاح) يغوص أنه من الحديد وهو ثقيل » (38, 39) .

ومع ذلك فما زال يقبل المتناقضات ، فلو سئل أيهما أثقل المفتاح أم الكرة الخشبية ، فانه يقول الكرة أثقل . ومع ذلك فإذا سئل لماذا يغوص المفتاح ، فانه ما زال يصر « لأنه ثقيل » .

ويقرب الطفل في سن الحادية عشرة أو الثانية عشرة من فهم أن كثافة الشيء (أي وزنه في كل وحدة حجم) عامل حيوي في تحديد ما إذا كان الشيء سيطفو في الماء أو يغوص . ويستطيع طفل الثانية عشرة عاماً أن يصنف معظم الأشياء تصنيفاً صحيحاً ولكنه قد يتردد بالنسبة لسلك من الألومنيوم . « لماذا يتردد ؟ » . بسبب خفة وزنه - ولكن هذا ليس له تأثير - انه يعتمد على نوع المادة ، فمثلاً يمكن أن يكون الخشب ثقيلًا ولكنه يطفو (37, 38) .

وعلى هذا فخلال المراهقة المبكرة فحسب يستطيع الفرد أن يفكر تفكيراً استدلالياً عن الصفة المجردة للكثافة ، التي لا تلاحظ بوضوح كالوزن أو السعة أو الحجم volume . وتميز هذه القدرة على التفكير على أساس المفاهيم المجردة كالكثافة التي تتضمن العلاقة بين عدة خواص ، بين تفكير الطفل وتفكير الفرد قبل المراهقة ، كما تميز تفكير المراهق عن تفكير طفل أصغر سناً .

وخلال سنى الطفولة المتوسطة . ينتقل الطفل من مرحلة العمليات العيانية (الأعمار من ٧ - ١١) إلى مرحلة العمليات الشكلية (الأعمار من ١١ - ١٢ وما بعدها) وتتميز مرحلة العمليات العيانية بنوعين

أساسيين من القواعد المنطقية - عمليات الوضع في فئة - وعمليات التنظيم في تسلسل وتتابع (38).

وتتضمن عمليات الوضع في فئة القدرة على التفكير في الأجزاء والكل تفكيراً مستقلاً ، فمثلاً إذا أعطى طفل في الخامسة صندوقاً به خرز خشبي ، ١٨ خرزة ذات لون بني وخرزتان ذات لون أبيض ، وسئل «هل الخرز البني اللون أكثر أم الخرز الخشبي ؟ » فإنه يميل إلى الإجابة « الخرز البني أكثر » فهو لا يستطيع أن يعالج في وقت واحد مفهومين منفصلين « الخرز البني » (الجزء) والخرز الخشبي (الكل) ، لأنه عندما يفكر في الجزء ، يتحطم إلى حد ما الكل ، وتحدد استجابته بواسطة الجزء ، وأقد تحصل على إجابة مماثلة إذا سألت الطفل في حجرة دراسة بها ثلاثون طفلاً ومعلمًا واحدًا ، هل هناك أطفال أكبر عدداً ، أم أناس أكبر عدداً . غير أن الطفل في الثامنة من عمره أو التلميعة قادر على أن يبقى الجزء والكل منفصلين في تفكيره وإدراكه . فهو قادر على فهم أن الشيء يمكن أن يصنف بطريقتين في وقت واحد (خرزة بنية اللون ، وخرز شبيهة في نفس الوقت) .

وتستلزم عمليات الترتيب المتسلسل ترتيب الأشياء في أي تتابع أو تسلسل حيث يكون الشيء أكبر أو أصغر من الآخر . ويمكن أن تتضمن فكرتي « أكبر منه » أو « أصغر منه » كثيراً من الأبعاد : الارتفاع والوزن ، الطول ، والعرض ، والاحمرار ، ومقدار النقود الخ . . . وخلال مرحلة العمليات العيانية يفكر الطفل مستخدماً الترتيب المتسلسل أو الوضع في فئة مع الأشياء العيانية والحقيقية . ويجد صعوبة في استخدام العمليات عقلياً دون وجود أشياء محسوسة أمامه يمكن ملاحظتها . وتتميز مرحلة العمليات الشكلية التي تم التوصل إليها خلال المراهقة بالقدرة على الاستدلال باستخدام الأفكار والقضايا والممكنات والربط بينها .

والتمييز الرئيسي بين التفكير في السنوات المبكرة من المدرسة وفي المراهقة هو أن « الطفل لا يفكر أفكاره هو طالما أنه لا يفكر مطلقاً فيها ، وليس لديه أي قدرة على التأمل (أي ليس لديه أي أفكار في المرتبة الثانية) تتناول على نحو ناقد تفكيره هو . ولا يمكن بناء أي نظرية بغير مثل هذا التأمل » (340-339 ، 38) .

• دمجاً للنقص وصف بياجيه لنمو الذكاء . من الميلاد إلى المراهقة يمر الطفل خلال خمس مراحل للتفكير . المرحلة الحسية الحركية من صفر - ٢ وتتضمن حداً أدنى من النشاط الزمري . ويتعلم الطفل

أن أفعالا معينة لها تأثيرات خاصة في البيئة ، وخلال المرحلتين قبل
التنضُّج — ودية : 'pra-conceptual' ، والجدسية (من سن ٢ : ٧)
ينعلم . الطفل الكلمات والتسميات التي تطلق على الأشياء والوقائع .
وما يزال تفكيره خدسيا على أية حال ، وتقوم إستنتاجاته على ما يشعر
به ، وعلى ما يميل إلى الاعتقاد فيه ، أو على الجوانب الإدراكية الظاهرة
في المثير .

أما المرحلة الرابعة وهي مرحلة العمليات العيانية فتستمر (من
سن ٧ — ١١) وتتميز بتطبيق القواعد المنطقية على الأشياء العيانية .
وتبدأ المرحلة الأخيرة الخاصة بالعمليات الشكلية في المراهقة المبكرة .
ونفكر الطفل حينئذ تفكيرا استنباطيا . فيفكر في المشكلات حيث تكون جميع
مكونات المشكلة ماثلة في أفكاره هو . وفضلا عن ذلك فهو قادر على تقويم
منطق تفكيره ونوعيته . ومن العمليات الأساسية الموجودة خلال هذه
السنوات التفكير العكسي — أي القدرة على المبادأة في التفكير في المشكلة ،
ثم التوقف وسط السباق ، وبدأ ثبار جديد من التفكير — وهو نوع من
المحاولة والخطأ العقلي حيث تجرب الأفكار لرؤية ملاءمتها للموقف .

العلاقة بين التفكير والعمل المدرسي :

نما هي العلاقة بين أفكار جيلفورد وبياجيه عن التفكير ، وطبيعة
الذكاء ، وأداء الطفل في المدرسة ؟ أولا من المهم أن ندرك أن المواد الأكاديمية
المختلفة تتطلب أنواعا مختلفة من المهارات ، فجميع الأطفال ليسوا ذوي
براعة متساوية في التذكر ، والتفكير التقاربي ، أو التفكير القياسي .
فقد يكون لدى « جوني » ذاكرة ممتازة ، ولكنه غير قادر على التفكير
وحل مسائل الحساب .

وينتجح بياجيه أن النمو العقلي ليس بالضرورة سلسا وتدرجيا .
فهو يشعر بأن هناك فروقا نوعية في تفكير الطفل بالمراحل المختلفة من
النمو العقلي ، ويعالج طفل الرابعة العالم خدسيا ولا يطبق القواعد
المنطقية على جميع المواقف . . والتفكير الأكثر منطقية عند طفل الثالثة
عشرة عادة ما يتخذ الشكل الراشد . وهذا التغير لا يظهر كزيادة يومية
في الميل إلى استخدام منطق الكبار بل يغلب أن ينتقل الطفل فجأة من
شكل من التفكير إلى آخر . مع نفس الفجائية التي تمثل نطق الطفل
بأول كلام له معنى .

ووفقا لبياجيه ، ينبغي تأجيل وتأخير تدريب الطفل على فهم
موضوعات دراسية معينة (كالفيزياء مثلا) حتى تصبح طريقة الطفل

في التفكير أكثر شكلية وأقل عيانية . وبعض علماء النفس يتقبلون فكرة أن الطفل يصبح قادرا على التفكير المنطقي على نحو تدريجي ، ولكنهم يعتقدون أنه من خلال التدريب ، يمكن تعليم الطفل استخدام العمليات الشكلية في وقت مبكر من حياته المدرسية (أي في سن السابعة أو الثامنة) ولكن في أي وقت مبكر بالضبط يمكن أن يعلم الطفل المهارات العقلية المختلفة ؟ سؤال يجيب عنه البحث في المستقبل ، وهو سؤال تزايد اهتمام البرين به في عصر رحلات الفضاء والعصر الآلي .

تعلم المفاهيم والقواعد :

بالإضافة إلى الوصف العام للنمو العقلي الذي قام به بياجيه ، قام أيضا بدراسة الأعمار التقريبية التي عندها يتعلم الأطفال بدرجة أكبر جوانب معينة من بيئتهم . ولقد اهتم على أكبر نحو بما يأتي (١) القواعد الخلقية التي تحدد الأفعال الإيجابية والسلبية (٢) قواعد السببية في الطبيعة (أي مفهوم الطفل للتتابع السببي أو العلى في العالم الفيزيقي والبيولوجي) (٣) (٧٠) ، (٣) الدرجة التي يلصق بها الطفل صفات الحياة إلى الأشياء الجامدة (أي الاحيائية) (٦٩) .

ويعتقد بياجيه أنه من سن ٥ سنوات إلى ١٢ سنة يمر مفهوم الطفل للعدل من فكرة جامدة وغير مرنة عن الصواب والخطأ تعلمها من والديه، إلى إحساس بالإنصاف في الأحكام الخلقية التي تدخل في الاعتبار الموقف المعين الذي حدث فيه المخالفة الخلقية . فمثلا يميل طفل الخامسة إلى اعتبار الكذب شرا ، بغض النظر عن الموقف أو الظروف التي يحدث فيها . ومع تقدم العمر يصبح الطفل أكثر مرونة ويدرك أن هناك استثناءات قد تبرر الكذب . ولقد اشتملت أساليب البحث التي استخدمها بياجيه مع الأطفال سؤا لهم عددا من الأسئلة عن المسائل الخلقية أو عن أخلاقيات الشخصيات والوقائع في قصص صغيرة ، فمثلا في حوار مع طفل قد يسأل « لماذا لا يجب عليك أن تخش في لعبة ؟ » أو بعد أن يخبره بقصة عن أم تعطي أكبر قطعة من الكعكة إلى أكثر أطفالها طاعة ، يسأل الشخص عن عدالة هذا التصرف .

وتقترح ملاحظات بياجيه أن الطفل عندما يصبح عضوا في جماعة أتراب أكبر وأكثر تنوعا ، تصبح القواعد والأحكام الخلقية أقل إطلاقا (أكثر نسبية) وتسلطية ، وتعتمد بدرجة أكبر على حاجات الجماعة ورغباتها . وتحل « النسبية الخلقية » القائمة على التعاون مع الآخرين واحترامهم محل « الواقعية الخلقية » فبالنسبة للأطفال الصغار جدا تكون القاعدة حقيقة أو واقعا مقدسا لأنها تقليدية ، أما بالنسبة للأطفال

الأكبر سنا فتعتمد على الاتفاق المتبادل» (71, 96). فمثلا حكى لمائة وخمسين طفلا تراوحت أعمارهم بين ٦ سنوات و١٢ سنة قصصا تتضمن صراعا بين طاعة الوالدين ، والاحساس بالعدل والمساواة ، وطلب منهم حلا للصراع وقد تناقشت نسبة الأطفال الذين اختاروا حولا استلزمت « طاعة الراشدين » تدريجيا وباستمرار مع تقدم العمر ، ، وعلى هذا فضل ٩٥٪ من الأطفال في السنة السادسة من أعمارهم هذا النمط من الحل بينما فضله ٥ ٪ فقط من أطفال الحادية عشرة ، ولم يفضله أى فرد من الأطفال في سن الثامنة عشرة .

وفي مرحلة أخرى من البحث ، طلب من الأطفال أن يعطوا أمثلة لما يعتبرونه ظلما ومنافيا للعدل . فذكر ٦٤٪ من الأطفال بين سن السادسة والثامنة أنها « أنواع السلوك التي يمنعها الآباء » بينما رأى ذلك ٧ ٪ من الأطفال بين سن التاسعة والثانية عشرة ، ومن ناحية أخرى ذكر ٧٣٪ من الأطفال في سن التاسعة الى الثانية عشرة عدم المساواة في العقاب والمعاملة مثلا لما يعتبرونه ظلما ومنافيا للعدالة ، بينما رأى ذلك ٢٧ ٪ من أولئك الذين انحصرت أعمارهم من سن السادسة الى الثامنة .

وعلى أساس دراسات عديدة من هذا النوع انتهى بياجيه الى القول بأن :

... هناك ثلاث فترات كبيرة في نمو معنى الانصاف والعدل عند الطفل . المرحلة الأولى وتستمر حتى سن ٧ - ٨ وخلالها يكون العدل مرفوضا بسلطة الراشد ، وتليها فترة تنحصر تقريبا بين سن ٨ - ١١ سنة وهي مرحلة المساواة التقديمية ، وفي النهاية مرحلة من سن ١١ - ١٢ سنة وخلالها تخفف المساواة في العدالة باعتبار الانصاف equity (71, 314).

ولقد حاول باحثون آخرون أن يعيدوا بعض دراسات بياجيه (25, 26, 53, 56, 85). فمثلا ، سئل ١٠١ ولدا وبناتا في إحدى الدراسات من الصفوف ٢ ، ٥ ، ٨ عن الاجراء الصحيح الذي يتخذ اذا ضرب طفل طفلا ثانيا (25). وكان الأطفال الأكبر سنا أكثر قابلية من الصغار لأن يسألوا عن الظروف الخاصة للمخالفة الخلقية والدافع للفعل العدواني . وتدعم هذه النتيجة فرض بياجيه القائل بأن الطفل الأكبر سنا يرى المخالفة الخلقية في السياق الكلى الذي تظهر فيه ، وتتأثر استجابته بالعوامل الموقفية .

ولقد دعم «لرنر» (52, 53) نتائج بياجيه فيما يتصل بالتغيرات في الحكم الخلقى مع تغير العمر مستخدما أطفالا أمريكيين وأطفالا سويسريين في

بحته وخاصة بين الأطفال ذوي المستوى الاجتماعي الاقتصادي المنخفض . ولقد وجد تناقصاً تدريجياً في اقتراح حل الصراعات بالخضوع لمطالب الكبار وشروطهم وكذلك في تقبل السلطة (بما فيها رأي الأغلبية) وذلك بين الأعمار من ٦ الى ١٣ . وتزايدت خلال نفس الفترة ، الحلول القبائبة على النسبية الخلقية ، والمعاملة بالمثل ، والمساواة .

ويقول «ميرفي» ملخصاً هذه التغيرات في المفاهيم الخلقية : ان الواقعية الخلقية تترك مكانها خلال الطفولة ليحل محلها أخلاقيات المعاملة بالمثل ، فما هو صواب يعرف الآن ليس على أساس انه واضح بذاته وبضرورة فطرية بل على أساس الاجتناس بالتوازن والانصاف ، والصواب مسألة مراعاة متبادلة للحاجات (386, 63) .

ولقد حاول أحد الباحثين ان يفحص مباشرة العلاقة بين طبيعة المفاهيم الخلقية عند الطفل وتفاعلاته مع والديه واترابه (56) . فطبق عدة اختبارات للحكم الخلقى واستخبارات عن الوالدين والأترب ، وذلك على ٢٤٤ ولداً وبنات تراوحت أعمارهم من ٥ سنوات إلى ١٤ سنة . واستخلص الباحث من اجابات الأولاد على عناصر الاستخبار مقاييس لعدة نواح للسلطة والعلاقات بالأترب .

واسفر تحليل بيانات الاستخبار عن ان الأولاد الذين يضبطهم آباؤهم بصرامة في الحاضر أو في الماضي ، يميلون الى مساهرة النظم التي يملها الكبار في جمود ، وبمقارنتهم بأطفال الآباء الأقل صرامة ، كانوا اكثر ميلاً الى اصدار احكام خلقية اولاً على أساس «ارشادات خلقية مثل ... احترام الملكية ، اطلع المدرسين ، وقل الصدق » وكانوا أقل ميلاً من الأولاد الآخرين للتأثر بالتزامات الصداقة والعضوية في جماعة الأترب .

: ومن المحتمل ان أطفال الآباء الصارمين كانوا اكثر خوفاً من مخالفة الموانع الوالدية عن أطفال الآباء الأكثر تسامحاً . وكما رأينا من قبل فان الأطفال الذين قل احتمال تأثرهم بقيم الأترب خشعوا ان يترقب على اقتراف الأعمال الممنوعة عدم تقبل الآباء لهم . .

وعلى هذا ، فان نمو الطفل يشمل على الأقل عمليتين متميزتين الأولى تتضمن تعلم ما يراه المجتمع صواباً وخطأً . ولقد كان هذا محور بحث بياجيه . أما العامل الثانى فهو درجة شعور الطفل بالذنب والقلق

حول ارتكاب الأفعال الممنوعة . وعلى هذا فقد يعرف بعض الأطفال أن الكذب خطأ ، ومع ذلك فإن ما يرتبط به من قلق ضئيل جدًا .

وعندما يسأل شخص ما طفلا « ما الذي ينبغي أن عمله إذا ضربك ولد ؟ » فإن الاستجابة لا تتحدد نتيجة إدراكه أن الضرب خطأ فحسب بل ونتيجة لما يشعر به من قلق ازاء الانتقام الجسمى . والطفل الشاعر باللائم أكثر استعدادا للإجابة « لا أضربه » أو « سأخبر أمه » بينما قد يقول الطفل الذى لديه الحد الأدنى من الشعور باللائم حول العدوان « لماذا ضربنى » أو « سأضربه كما ضربنى » ويحتوى فرض بياجيه القائل بأن الانصاف equity بالنسبة للعدوان يتزايد بتزايد العمر على الافتراض الكامن بأن الشعور باللائم حول الانتقام العدوانى ينبغي أن يتناقص مع تقدم العمر . غير أن هناك من الشواهد على أية حال ما يوحى بأن هذا الافتراض لا منوَّغ له .

السببية :

« يتغير فهم الطفل للسببية المادية أيضا بتزايدده فى النضج . فمع ازدياد العمر يفسر الطفل الوقائع المادية بأسباب طبيعية يقل الغموض فيها more naturalistic . فمثلا قد يجيب طفل فى الخامسة عن السؤال : « لماذا يحدث البرق ؟ » بقوله « لأن السماء غاضبية » أما طفل الحادية عشرة فانه يدلى بأعادة بتفسير مادى للظاهرة (70) .

غير أن تكرار الاجابات غير الطبيعية يتصل أيضا بطريقة صياغة السؤال ، كما يتصل أيضا بألفة الطفل للظاهرة . وحينما تكون الظاهرة بمنأى عن خبرة الطفل اليومية ، نزداد قابليته لأرجاعها لأسباب غير طبيعية . فمثلا بالنسبة للسؤال « لماذا يحدث قوس قزح ؟ » قد يقول طفل الثامنة « لأنه يدلنا على أن المطر توقف عن السقوط » وهذه اجابة غير طبيعية ، غير أن الطفل نفسه ، على أية حال ، قد يعطى اجابة غير طبيعية لظاهرة يألفها بدرجة أكبر . فقد يجيب عن السؤال « لماذا تسخن المدفئة ؟ » بقوله « لأن الماء الساخن يندفع من الطابق الأرضى فى أنابيبها » .

وفضلا عن ذلك . فقد وجد فى إحدى الدراسات ، أن الأطفال الذين ترددوا على عيادة التوجيه النفسى بسبب أعراض الانسحاب والانطواء اجابوا اجابات غير طبيعية بتكرار أكبر من الأطفال العاديين فى نفس العمر والجنس والذكاء (65) ، ويندو أن الانسحاب اللدافى يرتبط بطريقة تصور الطفل للبيئة وإدراكه إياها . وبما أن الانسحاب عن

الأترا ب والابتعاد عن الكبار يقلل فرص تعلم التتابع السببي أو العلى فى الطبيعة ، فقد يكون من المتوقع أن يجيب هؤلاء الأطفال بطريقة افل طبيعية .

الاحيائية :

لقد وجد بياجيه أن الاحيائية (أى اضعاء الحياة على الاشياء الجامدة) تميز الطفل الصغير ، وأنها تتناقص فى تكرارها وحدثها مع تقدم العمر (69) . فالطفل الصغير لا يميز تمييزا صحيحا بين الاشكال الحبة وغير الحية . وقد يقول أن الشمس أو السحب كائنات حية . ويستخدم طفل التاسعة أو العاشرة خاصية القدرة على بدأ النشاط كأساس يميز ، بناء عليه بين الأشياء الحية والأشياء غير الحية (49) .

وعندما وضع فريق آخر من علماء النفس فروض بياجيه موضع الاختبار التجريبي ، وجدوا أن معايير العمر التى حددها لمراحل النمو فاطمة أكثر مما يجب . فهناك تنوع أكبر فى تفكير الأطفال فى الأعمار المختلفة ، لا يجده الفرد عندما يقرأ كتابات بياجيه ، وبعض الأطفال قادرون على التفكير المعقد ، وربط السبب بالمسبب فى وقت مبكر من حياتهم على خلاف ما ذهب إليه بياجيه ، وكثير من الأطفال الأكبر سنا يظهرون صورا من التفكير غير الناضج فى بعض المواقف . ويظهر بياجيه فى النهاية اهتماما ضئيلا بالعروق الفردية فى طرق تفكير الأطفال فى العمر الزمنى الواحد . غير أن أوصافه العامة لما يحدث فى تفكير الأطفال من تغيرات تبدو صحيحة ، وتعتبر اسهاما هاما فى تخطيط الخضم المجهول لتفكير الأطفال .

الفروق الفردية فى أشكال التفكير :

لقد اهتم علماء النفس دائما بالفروق بين الأطفال فى سمات الشخصية (كالعدوان ، والاعتماد على الآخرين ، والاتقان ، والخوف) والذكاء العام . ومهما يكن من شىء فقد بدأوا يهتمون حديثا بالطرق المختلفة التى يتصور بها الأطفال من نفس السن المثيرات أو يصنفونها . ولقد وصفنا فى الفصلين السابع والثامن بعض التغيرات العامة التى تحدث فى ادراك جميع الأطفال وتفكيرهم نتيجة للنمو . فمثلا ، يظهر الأطفال مع تقدم العمر تزايدا فى الميل الى : (١) تحليل المثيرات (٢) والقيام بتفسيرات مفصلة واضحة لمثيرات غامضة (٣) واستخدام لغة مجردة .

غير أن ثمة فروقا واضحة بين الأطفال ذوى الذكاء العادى فى العمر الواحد ، على أية حال ، وذلك فى الطرق التى يفضلونها فى معالجة

المثيرات . وبفضل بعض الاطفال تحليل المثيرات على اساس الاجزاء التي تكونها - اى انهم يهتمون بالاجزاء الداخلية للمثير بالاضافة الى صيغته الكلية . ويفضل بعض الاطفال « تجزئة » الخبرات المثيرة الجديدة ونحصرها ، بينما يستجيب آخرون الى جوانب اكبر من المثير .

وفى سلسلة من البحوث عرض على اطفال فى الصف الاول والثانى والثالث والرابع بطاقات تحتوى على ثلاثة أشياء مألوفة (47) . وكان يطلب من الطفل أن « يختار تبيين متشابهين أو يتفقان معا فى بعض الجوانب » ووجد أن بعض الأطفال يضعون الأشياء معا على أساس عناصر موضوعية للتشابه بين مثيرين ، بينما يجمع أطفال آخرون الأشياء معا على أساس علاقة واضحة بينهما . مثلا يظهر فى احدى البطاقات كلب بغير فم ، وبيت للكلاب وولد بغير فم . وقد لاحظ الاطفال الذين حللوا البطاقة أن الولد والكلب ليس لهما فم ووضعوا هاتين الصورتين معا . أما الأطفال الذين استجابوا باندفاع اكبر ، وبدون دراسة للمثير أو تحليله ، فقد وضعوا الكلب وبيت الكلاب معا . وكان تعلبهم « يعيش الكلب فى بيت الكلاب » . فضلا عن ذلك ، فإن الأطفال الذين غلبت عليهم الناحية التحليلية فى هذا الاختبار كانوا كذلك فى مواقف اخبارية اخرى (اى وجدوا فروقا بين الصورتين المتشابهتين) وهذا يرجح وجود ميل عام لدى بعض الاطفال لتحليل المثيرات الجديدة، بينما يستجيب آخرون الى ملامح كلية أكثر غموضا .

ولقد درس « ويتكن » وزملاؤه فى مجموعة بحوث منفصلة ما يمكن أن يعتبر مشابها لهذه العملية ، مستخدمين أساليب مختلفة (98) . فقد عرض على الأطفال فى سن المدرسة شكلا هندسيا متعدد الالوان يختلف فى تصميم صغير . وكان على الطفل أن يحدد التصميم المختبىء . ويعتقد « ويتكن » أن الحل الناجح لهذه المشكلة يتطلب القدرة على التمييز بين الشكل والأرضية وعلى مقاومة الاثارة المشتتة والمعطلة الصادرة عن الشكل الأكبر . ويتطلب هذا العمل الى حد ما ، القدرة على تحليل الشكل الى اجزائه . وثمة فروق واضحة بين الأطفال فى درجة نجاحهم فى هذا العمل ، فقد وجد الأطفال الأكبر سنا سهولة ويسرا يفوق ما وجده الأطفال الأصغر سنا . والحقيقة أن معظم الأطفال دون الثامنة من العمر وجدوا القيام بهذا العمل مستحيلا . ومما يثير الاهتمام أن « ويتكن » يقرر أن الأولاد والرجال يتفوقون بدرجة ضئيلة فى هذا النوع من المشكلات على البنات والنساء . ويمكن أن يكون الميل الى تحليل المثيرات المعقدة والقدرة على ذلك ذا أهمية حيوية فى حل كثير من المواقف المشككة .

ومن الأمثلة الممتازة التي تتطلب الاتجاه التحليلي تعلم القراءة .
ملاحظة الفرق بين الكلمتين قلم ، علم ، أو بين كلب ، وذئب ، تتطلب
تحليلاً دقيقاً لحروف الكلمتين وترتيبها . والطفل الذي يستجيب للكلمة
باندفاع على أساس أول فرض يفترضه ، قد يقرأها قراءة خاطئة .
ويؤدي الأخطاء المتكررة في خبرات من هذا النوع إلى تثبيت همة الطفل ،
وفد يثير قلقاً شديداً فيما يتصل بقدرته القرائية ، أو يدفعه إلى عدم
الإهتمام باتقان هذا العمل ، أي يضعف دافعيته نحو هذا العمل .

وتتضمن كثير من المسائل التي ينبغي على طفل الصف الخامس أن
يقوم بحلها ، أيضاً اتجاهها تحليلياً . فيتطلب حل المسائل اللفظية المكتوبة
والمعقدة مثلاً أن يختار الطفل الجواب ذات العلاقة في المسألة (أي
علامات الضرب أو القسمة) وأن يربط الجواب ذات الأهمية القليلة .

ومن الممكن أيضاً أن تتضمن بعض العمليات العقلية الأساسية عند
جيلفورد (أي التعرف والتفكير التباعدى والتفكير التقاربى) هذه
المهارة (الميل إلى التحليل) بدرجة كبيرة ، وأن تشمل عمليات عقلية
أخرى (أي التقويم) على هذه المهارة بدرجة ضئيلة .

ومن الأعمال الهامة التي علينا أن نكتشفها في المستقبل ، الطبيعة
الدقيقة للعلاقات المعقدة بين العمليات العقلية المختلفة . ويمثل هذا في
الأهمية ويساويه أن نفهم دور كل من الوراثة والخصائص الجبلية والخبرات
البيئية وأثرها في نمو المهارات العقلية المختلفة . ومن المحتمل أن تتفاوت
الأهمية النسبية لهذه العوامل الثلاث ذات التأثير مع اختلاف المهارات .

التفاوت في الخبرة المدرسية

لقد ناقشنا أثر دوافع الطفل وخبراته السابقة على سلوكه في
المدرسة . وينبغي أن نناقش ما لا يقل عن ذلك أهمية ونعنى بذلك كيف
يؤثر اختلاف خبرة الطفل المدرسية على اتجاهاته وسلوكه ؟ . ويتخذ
هذا الاختلاف أحد شكلين أحدهما عام والآخر فردي .

ويتضمن الشكل الأول الخبرات المشتركة للتلاميذ ككل . ويمكن
أن نضع في هذه الفئة من الخبرات ما يطلق عليه عادة العوامل الموقفية ،
كالجو المدرسي ، والفلسفة التربوية ، والإمكانات المادية ، وحجم
الفصل ، وفرص الترويح عن النفس . ويمكن أن نضع في الفئة الثانية
الخبرات المشتركة بين أطفال معينين في مجموعة بعينها ، مثل خبرات

الإخفاق ، أو التحصيل التي يمر بها طفل وتؤثر في علاقته بالمجموعة ككل . وسوف نناقش العوامل الموقفية أولاً .

الاختلافات العامة في البيئة المدرسية ، العلاقات بين المعلم والطفل :

يحتمل أن تكون العلاقة بين المعلم والتلميذ عاملاً موقفياً لا بدائيه في تأثيره على التوافق المدرسي أى عوامل أخرى ولا تبلغ مبلغه . ويستطيع معظم الراشدين أن يتذكروا على الأقل معلماً واحداً استطاع في رأيهم أن يقدم لهم قدراً كبيراً من المساعدة والعون لتحقيق نضجهم وتشجيعهم - فأبان لهم طرقاً أفضل لمسيرة أترابهم ، أو جعل من تعلمهم للأشياء الجديدة مغامرة مثيرة ، أو سرى عن نفوسهم عندما تعرضوا لضيق أو لمشكلة .

وإذا أردنا أن نبتعد عن السطحية في نظرتنا للعلاقة بين المعلم والطفل ، فينبغي أن ندرك أنه بما أن المعلم يختلف عن الطفل في توافقه الشخصي وآماله وميوله ، وقيمه ، ونقاط ضعفه وقوته ، فإن العلاقة بينهما لا بد وأن تكون معقدة . ولن يستجيب معلمان لطفل معين بنفس الطريقة . هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى ، لن يستجيب طفلان بطريقة مماثلة لنفس المعلم . وسوف نرى أن هناك أنواعاً من المعلمين يستجيب لهم معظم الأطفال في الثقافة الأمريكية استجابة موجبة ، وأنواعاً أخرى يستجيبون لها استجابة سالبة . وثمة أنماط سلوكية عامة عند التلاميذ تجد من المعلمين رضا وموافقة ، وأخرى تجد عدم الرضا والرفض .

غير أن مشكلة التنبؤ ، كما سنرى ، فيما يتصل بطريقة استجابة معلم معين ، أو طفل معين أحدهما بالنسبة للآخر مشكلة معقدة لما يوجد من فروق فردية بين الأطفال ، وبين المعلمين على السواء .

ولن يكون سلوك الطفل في المدرسة تعميماً تاماً لسلوكه الذي تعلمه في البيت . فقد يتعلم تمييزات جديدة . فقد يقابل طفل منبوذ معلمة عطوفة ودودة مفهمة ، فيبدأ في الاستجابة لها كما تعلم أن يستجيب لوالدين باردين مهملين ، ولكنه يتعلم بالتدريج أن المعلمة لا تسلك على منوال والديه - أى أن تعبيره عن الثقة بنفسه لا يجد منها رفضاً . ويترتب على ذلك ، أنه قد يتعلم ببطء أنماطاً جديدة من الاستجابة .

الأنماط السلوكية للمعلم التي يفضلها التلاميذ :

لقد وجد « جيرسلد » في دراسة لأنواع السلوك التي يفضلها الأطفال

عند معلمهم (39) ، أن الأطفال يفضلون من يتميز من المعلمين بالخصائص الآتية : —

١ — بالصفات الانسانية — رحيم ، بشوش ، طبعى ، معتدل المزاج .
٢ — بالصفات النأديبية — عادل ، غير متناقض ، غير متحيز ، يحترم الأطفال .

٣ — بالمظهر الفيزيقي — أنيق ، صوته حسن ، وجذاب على وجه العموم .

٤ — بالصفات التعليمية — يساعد الأطفال ، وديمقراطى معهم (أى يتيح لهم التعبير عن رأيهم فى المسائل الصفية) ، مشوق فى تدريسه ومتحمس .

وقد اتضح أن هذه الخصائص يفضلها الأطفال الكبار فى السن والصغار على السواء (33, 51) .

سلوك المعلم وجو الجماعة :

ولقد أبدت دراسات عديدة تناولت بالبحث سلوك المعلم وجو الجماعة ، الفكرة القائلة بأن المعلمين المسيطرين العدائين يؤثرون تأثيرا عكسيا على التوافق الحس للتلميذ ، بينما يساعد المعلم غير المعاقب ، والمشوق التلميذ على التوافق الحس . ولقد قام « اندرسن واندرسن وزملاؤهما » بسلسلة من الدارسات المتصلة (3, 4, 5, 6, 7, 8) تناولت « طبيعة العلاقة بين ... سلوك الأطفال ... و ... تفاعلهم مع المعلمة المسيطرة ، والمعلمة المتكاملة اجتماعيا ، بل وتناولت أيضا درجة هذه العلاقة . ولقد اهتم هؤلاء الباحثون باختبار فرضين شعروا بإمكانية تطبيقهما على العلاقات بين المعلم والطفل . أولهما يطلق عليه « فرض دائرة النمو » وهو أن السلوك المتكامل (أى العطاء والاخذ بطريقة ديمقراطية) عند شخص يؤدى الى زيادة السلوك المتكامل عند الآخرين » (5) . بينما يسمى الفرض الثانى « بفرض الدائرة الفاسدة » أى أن « السلوك المسيطر (التسلطى) عند شخص يميل الى اثاره السيطرة عند الآخرين » (5) .

لقد رأى هؤلاء الباحثون فى ملاحظاتهم للتفاعلات بين المعلمة والتلميذ، أن سلوك المعلمات المسيطر يتمثل فى أنماط سلوكية مثل ، استخدام القوة والقاء الأوامر للتلاميذ ، وتهديدهم وتوبيخهم ، والاحراج والاصرار

الجامد على المسايرة . وقد اشتملت أنواع السلوك المتكامل من ناحية أخرى على الموافقة ، والدعوة الى النشاط ، وسؤال الطفل عن ميوله ، ومشاركته وجدانيا ، والاشتراك معه في النشاط تبادليا (5) .

ولقد تمت ملاحظة استجابات التلاميذ في الصف الثاني لمعلمات في نفس المدرسة وذلك في إحدى هذه الدراسات (6) . ووجد أن إحدى المعلمات كانت أكثر تكاملا أو ديمقراطية على نحو متسق وثابت ، وأقل سيطرة . ووجد أن معلمة أخرى كانت أكثر سيطرة وتسلطية على الدوام . ولقد قسم الأطفال الى مجموعتين بطريقة عشوائية في الصف الأول ، وقام بتدريسهما هاتان المعلمتان . ثم نقل الأطفال الى الصف الثاني كل مجموعة على حدة ، ولم يكن ثمة سبب لافتراض أن إحدى المجموعتين تختلف عن الأخرى اختلافًا له دلالة في أي من النواحي الهامة .

ولقد اتضح أن الأطفال الذين تعلموا على يد معلمة أكثر تكاملا ، سلوكا سلوكا أكثر تكاملا عند مقارنتهم بالأطفال الذين تعلموا على يد معلمة أكثر سيطرة . كما اظهروا تصرفات تظهر التلقائية والمبادأة والاتجاهات الاجتماعية البناءة في اتصالاتهم بغيرهم وذلك بدرجة أكبر من المجموعة الأخرى . وكان الفرق بين المجموعتين ذا دلالة احصائية . وانسقت النتائج التي أسفر عنها البحث مع الفرض القائل بأن التكامل عند المعلمة يؤدي الى سلوك متكامل عند الطفل « (7) .

ومن ناحية أخرى أبدى الأطفال الذين يتلقون العلم على يد معلمة مسيطرة سلوك عدم المسايرة بدرجة أكبر من المجموعة الأخرى ، وكان الفرق بين المجموعتين له دلالة احصائية . ولقد دعمت هذه النتيجة على نحو مباشر الفرض القائل بأن السيطرة تحث على المقاومة . وبالإضافة الى ذلك اهتم تلاميذ المعلمة الأكثر سيطرة بعملهم اهتماما أقل ، وانغمسوا بدرجة أكبر في نشاطات مثل التلفت حولهم والهمس لآترابهم (7) . « وإذا كان أحد الأهداف التربوية الذي تعمل المعلمة على تحقيقه أن تنقص الصراع بين التلاميذ في حجرة الدراسة وتزيد الوئام بينهم ، فإن هذا البحث أظهر أن المعلمة المسيطرة تفسد هدفا من أهداف التربية التي تريد تحقيقه » (7) .

ولقد درس الباحث هؤلاء المعلمات والأطفال بعد مضي سنة أخرى (8) . وكان الأطفال بطبيعة الحال ، قد أصبحوا في الصف الثالث . ووجد أن المعلمات يملن الى السلوك على نفس المنوال عاما بعد آخر

بغض النظر عن أنواع التلاميذ الذين يقمن بتعليمهم . أما الأطفال ؛ فانهم من ناحية أخرى لم يبق سلوكهم على نفس الوتيرة ، اذ اظهروا مرونة أكبر ، واستجابوا استجابات تتسم بالسيطرة عندما كانت معلمتهم مسيطرة ، كما استجابوا استجابات تدل على التكامل عندما كانت المعلمة متكاملة الشخصية .

وترجح هذه الدراسات أن سلوك التلاميذ يعتمد بدرجة كبيرة على سلوك معلماتهم ، وأن المعلمات اللاتي يستخدمن الأساليب الديمقراطية (المتكاملة) مع أطفالهن يكافأن بما يجدنه من تعاون أكبر من تلاميذهن وبما يبدوونه من تلقائية في السلوك واهتمام ومباداة . ومن ناحية أخرى فان المعلمات اللاتي يحاولن اجبار تلاميذهن على الامتثال لأوامرهن عن طريق الأساليب الديكتاتورية العدوانية يشجعن تلاميذهن على المقاومة بدرجة أكبر - سواء ظهرت هذه المقاومة في صورة الهمس الى زملاء ، أو « الشخبطة » في الرسم بينما يفكر في شيء آخر ، أو في شرود الزهن ، أو عن طريق المعارضة المباشرة . وبصفة عامة تساعد المعلمة المتكاملة تلاميذها على اشباع حاجاتهم بدرجة أكبر وتعرضهم للاحباط بدرجة أقل .

أما المعلمة المسيطرة فهي من ناحية أخرى نتيجة لقصور اهتمامها بحاجات الطفل ، وضيق أفقها في تصور السلوك المقبول اجتماعيا ، تعرض جهود الطفل لاشباع حاجاته للصد مرات أكثر . ولما كان الصد والاحباط كما رأينا من قبل ، قد ينتج عدوانا ، فان المعلمة المسيطرة بغلب أن تصبح هدفا للكرهية والعداء ، بدلا من أن تكون مصدرا للثواب . وعلى هذا ، يحتمل أن تواجه صعوبات أكبر في محاولاتها لغرس الاستجابات الاجتماعية عن المعلمة المتكاملة . وقد تقدر على كف الاستجابات العدوانية الظاهرة عند تلاميذها وذلك باستخدام التخويف والعقاب ولكنها عاجزة عن غرس الرغبة الموجبة للتعاون .

جو الجماعة :

لقد توصل ليفين وليبيت وهوايت (54) الى نتائج مشابهة الى حد ما في دراستهم لأجواء الجماعة . وبينما تتناول هذه الدراسة العلاقات بين أعضاء ناد والقادة الراشدين ، أكثر من تناولها للعلاقات بين التلاميذ والمعلم ، الا أن الموقفين في الواقع متشابهان تماما . ومن ثم تبدو الدراسة قابلة للتطبيق على الموقف المدرسي .

وفي هذه الدراسة تعرضت أربع نواد للترويج يتكون كل منها من

خمسة أولاد يبلغون الحادية عشرة من العمر ، لثلاثة أنماط مختلفة من القيادة الراشدة ، ومن الأجواء الجماعية : النمط الديمقراطي ، والنمط الاستبدادي ، والنمط الحر . ولقد حدد القائد الراشد في الجو الاستبدادي جميع نشاطات النادي أو الجماعة ، والسياسات التي تتبع والعمليات التي تجري ، فوزع الأعمال على الأعضاء وحدد الذين يشتركون فيها ، ووزع الثناء واللوم عليهم على نحو تعسفي ، وبقي على وجه العموم مترفعاً عن الجماعة ومتباعداً . أما في ظل القيادة الديمقراطية ، فقد تحددت نتيجة للمناقشة الجماعية ، سياسة الجماعة وأهدافها ، ومسئوليات الفرد ، واختيار شركائه في العمل ، وكانت كل هذه القرارات تتخذ على نحو جماعي . ولقد سلك قائد الجماعة الراشد باعتباره عضواً في الجماعة ، فساعد أعضائها ، وشجعهم ، وقدم النصيحة في المسائل الفنية ، وأثنى على نشاط الفرد أو الجماعة أو قام بنقده وذلك بطريقة موضوعية . وكانت القيادة الحرة (الفوضوية) في جوهرها سلبية فقد كانت الجماعة حرة تماماً في اتخاذ قراراتها بالنسبة لما تقوم به من نشاطات وعمليات . وكان القائد يزود الجماعة بالمعلومات عندما تطلب منه ذلك ، ولم يحاول قط أن يقوم سلوك الأفراد أو الجماعة ، أو أن يقوم نتائج عملهم .

ولقد تمت مضاهاة الجماعات المختلفة من حيث الذكاء ، والطاقة الجسمية ، وأنواع السلوك الاجتماعي ، كالطاعة والمشاركة الاجتماعية والقيادة ، والصداقة والتشاجر . ولما كان الباحثون مهتمين بنتائج الانتقال والتحول من أحد أنواع القيادة إلى نوع آخر داخل نفس الجماعة ، فقد أمضت كل جماعة سبعة أسابيع في ظل كل من أنواع القيادة الثلاث . بدأت بعض الجماعات بالقيادة الديمقراطية ثم انتقلت إلى قيادة حرة ، بينما حدث في جماعات أخرى عكس هذا تماماً من حيث التتابع .

وجمعت بيانات وتقديرات رقمية للأسلوب الذي ساد الجماعة ، الأسلوب الموجه والمذعن والموضوعي ، ولاستجابات القادة والأطفال . كما قام الباحثون بتحليل لبناء الجماعة دقيقة بدقيقة ، واشتمل هذا التحليل على ما قامت به الجماعات الفرعية من نشاطات ، وأهداف كل منها ، كما حدد الذين قاموا بدور المبادرة طفلاً كان أم قائداً ، وسجل الأفعال ذات الدلالة التي صدرت عن الأعضاء وما طرأ على أجواء الجماعة من تغيرات ، كما سجلت كل الأحاديث التي دارت فيها بطريقة الاختزال .

وقد بينت جميع البيانات أن جو الجماعة الذي خلقه القائد كان له أثره في كثير من جوانب سلوك الأطفال ، وفي علاقات بعضهم ببعض

الآخر . وتثير القيادة الاستبدادية نوعين متميزين من أنواع الاستجابة هما السلبية واللامبالاة (أى الاعتماد المتطرف على القائد الراشد ، ومستويات منخفضة نسبيا من الاحباط ، واخفاق تام في المبادرة بالنسبة للأعمال الجماعية) بين أعضاء النوادي الثلاث ، أما بالنسبة لأعضاء النادي الرابع فقد اثارت عندهم استجابات عدوانية نحو القائد الاستبدادي . وكانت جميع الجماعات أكثر اعتمادا على القائد ، في ظل هذا النمط من أنماط القيادة ، بل وكانت أكثر تطلبا لاهتمامه وعنايته وذلك اذا قورنت بما حدث في الموقفين الديمقراطي أو الحر .

ولقد كان التعبير عن مشاعر التمرد أكثر تواترا في الجماعة التي استجابت للمعاملة الأوتقراطية بالعدوان . وقد سلك الأطفال مع القادة الاستبداديين على وجه العموم سلوكا خاضعا . أما في الجو الحر فلم يتوافر لدى أعضاء النادي علاقات التعاون في العمل مع قادتهم ، ولم يتحدثوا اليهم في معظم الحالات طلبا للبيانات أو المعلومات . وكانت الاستجابات التمتطية أو السائدة في الجو الديمقراطي ودية وشخصية كما وثق الأعضاء بالقائد ، وظهرت أدلة قليلة على مشاعر عدم الرضا عندهم .

وقد تفاوتت واختلفت العلاقات الشخصية بين أعضاء النادي من جو اجتماعي الى آخر . وكانت المقترحات الجماعية التي اتسمت بالحرية والتلقائية والاهتمام بالآخرين أكثر تميزا للجو الاجتماعي الديمقراطي ، وبلغت الزوج المعنوي والتعاون أعلى درجاتها في هذا الجو . وكانت الملاحظات الودية ، والعبارات الموجهة للجماعة (التي تتصل بـ « نحن » وليس بـ « أنا ») أكثر شيوعا في الجو الديمقراطي ، وأقل انتشارا في الجو الأوتقراطي . فضلا عن ذلك فإن المخالطة الاجتماعية الحرة والسهلة لم تكن ميسرة بين الأولاد بوضوح في الجماعة الأوتقراطية التي توافر فيها أقل مقدار من المحادثة بين الأطفال ومن مناقشة النشاطات الخارجية .

ولقد عبر الأطفال في الجو الاستبدادي والحر عن عدوانهم وضيقهم ازاء أعضاء جماعتهم الآخرين بتواتر أكبر مما حدث في ظل القيادة الديمقراطية . وفي دراسة سابقة ، حولت الجماعة التي استجابت للجو الاستبدادي بعدائية أكبر وكراهية أشد ، مشاعرها نحو القائد ، ونحو أعضاء الجماعات الأخرى . وفي دراسة أخرى متصلة بهذا الموضوع (55) ، تحول العدوان الناتج عن الجو الاستبدادي الى عضوين من أعضاء الجماعة « كبش فداء » عاملهم زملاؤهما الآخرون على نحو سيء حتى أدى هذا الى امتناعهما عن الالتقاء بأعضاء النادي

الآخرين . وعندما انتقلت الجماعات من الجو الأوتقراطي الى جو اجتماعي أكثر تحررا ديمقراطيا أو حرا ، ظهر قدر كبير من المداعبات السمجة بين الأعضاء مما يدل على حاجتهم للتنفيس عن توترات عدوانية مكظومة تجمعت خلال خبرتهم السابقة .

ولقد تأثرت أهداف الجماعة وانجازاتها بالجو الاجتماعي أيضا . فبلغت الأقنعة التي صنعت في الجو الديمقراطي مستوى من الجودة أعلى من تلك التي صنعت في الجوين الاجتماعيين الآخرين .

وعندما تأخر القادة الاستبداديون في الحضور عن قصد وجدوا انه لم تحدث أي مباداة جماعية للقيام بعمل جديد ، أو للاستمرار في عمل كانت الجماعة قد بدأت من قبل . ومن ناحية أخرى ، كانت الجماعات نشطة في الجو الديمقراطي ، وكان نشاطها منتجا حتى عندما تأخر قادتها عن الحضور في الوقت المناسب . وعندما ترك القائد الاستبدادي الحجرة ، نقصت المدة التي قضاها الأعضاء في العمل الى الحد الأدنى ، بينما لم يؤثر غياب القائد في الجو الديمقراطي على انتاجية الجماعة أو على الرغبة في العمل والقصد اليه .

ولقد تعرضت كل جماعة خلال البحث عند نقطة معينة لنقد عدائي من شخص اجنبي غريب عليها (وهو بواب ارسله المجرب) ، دخل على الجماعة ، بينما كان القائد غائبا . ولقد لقي هذا النقد قبولا سلبيا من أعضاء الجماعة في الجو الاستبدادي ، أو أدى الى عدوان وجه الى هذا الشخص الغريب . غير ان الجماعة الديمقراطية على أية حال ، أظهرت استعدادا لاغفال الملاحظات غير المنصفة التي أبدتها هذا الشخص الغريب .

ومن الصعب ان ننكر ان هذه النتائج التجريبية تثير الاهتمام ، وأن السلوك يتفاير بتغير الجو الاجتماعي العام . غير أن النتائج التي أسفرت عنها المعاملة الديمقراطية للأطفال وهي ازدياد التعاون والاستمتاع والانتاجية لا يمكن تعميمها أوتوماتيكيا لتنطبق على جميع الاطفال . ويبدو أن من المعقول تماما الاعتقاد بأن معظم الأطفال في هذه الدراسة جاءوا من بيوت ديمقراطية . ومن ثم فإن الشواهد التي ظهرت في الجو الديمقراطي كانت مألوفة لهم الى حد ما . فلقد تعلموا أساليب القيام بالعمل على نحو وظيفي فعال ، وتعاونوا في مثل هذه المواقف . وسوف يعتبرون الجو الاستبدادي ونشاطات القائد المجرب على وجه الخصوص مقيدة ومحبطة . وسوف يترتب على ذلك شعورهم بالشقاء ، وسلوكهم على نحو غير منظم وعدواني وبأسلوب غير فعال في مثل هذا الجو .

أما الأطفال الذين قدموا من بيوت استبدادية والذين كوفتوا على الخضوع فانهم قد يجدون التعامل مع الموقف الاستبدادي أسهل وأسهل من التعامل مع الموقف الديمقراطي . وباختصار ، فإننا لا نستطيع أن نفهم سلوك الطفل في أي موقف معين كحجرة الدراسة دون الالتفات إلى تاريخه الماضي وتعلمه ، ودون الاهتمام بالمشيرات الحاضرة المباشرة أيضا .

الأنماط السلوكية للتلاميذ المفضلة عند المعلمين :

لقد ناقشنا من قبل حقيقة مؤداها أن الأطفال يفضلون المعلمين الذين يشبعون حاجاتهم الاجتماعية والانفعالية على أسلم نحو . ومن ناحية أخرى ، يغلب أن يفضل معظم المعلمين ، بحكم كونهم من بنى الإنسان (وهي حقيقة كثيرا ما يتجاهلها الآباء والتلاميذ ومجالس المدارس) التلاميذ الذين يسرون لهم القيام بأعمالهم ، والذين يشعرونهم بالإنجاز وتحقيق الأهداف . فالطفل الذي يخل بنظام سير العمل في الفصل ، أو الذي يشعر المعلم بالاختفاق ، كأن يرفض التعلم ، أو يظهر العجز عنه ، لا يلقى إلا اهتماما ضئيلا من المعلم في كثير من الأحوال .

ولقد حصل ويكمان (96) في دراسة رائدة ممتازة لسلوك الأطفال ، واتجاهات المعلمين ، على آراء المعلمين عن الخطورة النسبية لخمس مشكلات سلوكية من مشكلات التلاميذ . ويفكر اعتبار آراء هؤلاء المعلمين ممثلة لفترة زمنية معينة هي عشرينات هذا القرن ، وهي الفترة التي استقصيت فيها ، حيث أنها تمثل آراء ٥١١ معلما موزعين في الولايات المتحدة الأمريكية . ولقد طلب « ويكمان » بعد أن جمع آراء المعلمين ، من ثلاثين من علماء النفس الاكلينيكيين جميعهم يشتغلون فعلا بدراسة المشكلات السلوكية للأطفال وعلاجها ، أن يرتبوا نفس هذه المشكلات السلوكية وعددها خمسون .

ثم قارن بين متوسطى التقديرات التي تم الحصول عليها من كل من الجماعتين ولقد رأى المعلمون ، على وجه العموم ، أن أنماط السلوك التي اشتملت على اللااخلاقية ، وعدم الأمانة ، ومخالفات السلطة ، وفساد نظام الفصل أكثر المشكلات خطورة . واشتملت هذه على مشكلات النشاط الجنسي الغيرى ، والسرقه والاستمناء ، والألفاظ البذيئة والهروب والكلام غير المناسب والنفس ، واتلاف أدوات المدرسة . وكانت أقل المشكلات خطورة من وجهة نظر المعلمين ،

الخصائص الشخصية الانسحابية ، كالخجل وأحلام اليقظة والحساسية واللااجتماعية .

بينما رأى علماء النفس الاكلينيكيون من ناحية أخرى ، أن الصفات الأخيرة أكثر الصفات خطورة ويضاف اليها التعاسة والاكتئاب والحقن والخوف . وكان الاكلينيكيون اذا قورنوا بالمعلمين أقل ضيقا بمخالفات الاجراءات المدرسية والخروج على النظام في الصف ، والمقاطعة واتلاف المواد المدرسية والعصيان ، وأنواع السلوك غير المقبولة اجتماعيا كالتدخين ، والالحاد ، والاستمناء ..

ومن المعقول تماما أن تحدث هذه الفروق المتسقة في الاتجاهات العامة بين المعلمين والاكلينيكيين ، فضلا عن ذلك ، وكما لاحظنا من قبل ، أن العمل الأساسي للمعلم على الأقل كما كانت الرؤية وقت القيام بهذه الدراسة ، هو توصيل القيم الاجتماعية ونقل المهارات الأساسية الى الأطفال . ولا يستطيع المعلم أن يفعل هذا الا في بيئة منظمة بدرجة معقولة ، ومع تلاميذ قادرين على التعلم ولديهم الدافعية لتحقيق ذلك . ومن الطبيعي أن يمثل الطفل العدوانى المهاجم في سلوكه ، تهديدا للنظام في الصف بدرجة أكبر من الطفل المنطوى . وعلى الرغم من أن كلا منهما قد يجد صعوبة في المدرسة ، إلا أن الأخير على الأقل لا يعرقل ما يتاح للأطفال الآخرين من فرص التعلم . وعلى هذا فقد رأى المعلمون أن أنواع السلوك الخطرة هي تلك التي تجعل التدريس أكثر صعوبة . والتي تتحدى القيم الاجتماعية التي يرى المعلم أن من مسؤوليته أن ينقلها الى الأطفال ، أو تلك التي تهدد سلطة المعلم وتقلل من هيئته في الصف .

ومن ناحية أخرى ، فإن عمل الاكلينيكى هو تحسين توافق الفرد ، ووظيفته ليست الا وظيفة ثانوية بالنسبة للتعليم . وهو لذلك يعتبر المشكلات الأكثر خطورة هي تلك التي يصعب علاجها ، أو تلك التي تهدد صحة الفرد العقلية في المستقبل أعظم تهديد .

وينبغى أن نبرز فيما يتصل بهذه النقطة ، أن معظم الدراسات الحديثة قد أظهرت اتفقا أعظم بين المعلمين ، والمشتغلين بالصحة النفسية في تقديرهم للسلوك المشكل . ويحتمل أن يعكس هذا اهتمام برامج تدريب المعلمين بدرجة أكبر في الوقت الحاضر بمسؤولية المعلم عن النمو الكلى للطفل ، بدلا من مجرد اهتمامه بتقديمه الأكاديمي . غير أنه لسوء الحظ ، ما يزال هناك بعض المعلمين الذين يرون ، اما نتيجة للنقص في أعدادهم وتدريبهم ، أو لنقص شخصي ، أن وظيفتهم في حياة

الطفل قاصرة على تعليمهم القراءة والكتابة والحساب . وهم يخفقون . في ادراك ان الطفل له حاجات انفعالية واجتماعية هامة ، كما ان له حاجات عقلية حيوية ، وانها جميعا ضرورية ولازمة لتوافقه مع مطالب الحياة المعقدة - وأن كثيرا من هذه النواحي ذات صلة هامة بالكفاءة الأكاديمية . غير أن الاتجاه الحاضر مشجع ، وليس هناك الا شك ضئيل في ان الأجيال المقبلة من الأطفال ستجد فرصة افضل ليصبحوا راشدين . حسن توافقهم وذلك اذا استمر هذا الاتجاه .

الفروق الفردية في شخصية المعلم .:

على الرغم من ان المعلمين كمجموعة اختلفوا اختلافا واضحا عن علماء النفس الاكاديميين في دراسة « ويكمان » الا ان الفروق الفردية في شخصية المعلم قد ظهرت بوضوح في تقديراتهم لمشكلات الأطفال السلوكية . وقد ظهر هذا على اوضح نحو في دراسة استطلاعية سبقت الدراسة التي عرضناها هنا .

عندما طلب من المعلمين ان يكتبوا قائمة بالمشكلات السلوكية المدرسية التي اثارت اهتمامهم ، أكد بعضهم في الأساس مشكلات الطاعة والأمانة بينما ركز آخرون بنوع خاص تقريبا على المشكلات التي خالفت معاييرهم الخلقية . بينما اهتم فريق ثالث بصعوبات الأطفال الاجتماعية مع أترابهم .

وواضح ان الفروق الفردية في الاتجاهات النفسية للمعلمين قد تؤثر في تعلم تلاميذهم الاجتماعي والانفعالي . فمثلا ، سوف يكافئ المعلم الذي يهتم أساسا بالتوافق الاجتماعي ويعاقب أنماطا من السلوك تختلف بالتأكيد عن تلك التي يكافئها ويعاقبها معلم يهتم أساسا بالمخالفات الخلقية . وتتحدد اتجاهات المعلمين ، بطبيعة الحال ، بالتالي نتيجة لكثير من العوامل التي اثرت في حياتهم ، وثمره لخبراتهم مع تلاميذهم ، ولخبراتهم أثناء طفولتهم مع آبائهم ومعلميهم وأترابهم ، ونتيجة لما يتعرضون له من احباطات في الحاضر ، او ما يحققونه من ألوان الاشباع في حياتهم اليومية .

تأثير الكتب المدرسية .:

وبينما تؤثر اتجاهات المعلمين النفسية وسلوكهم على نمو الطفل في المدرسة تأثيرا لا شك فيه وأكثر عمقا من الكتب المدرسية التي يستخدمها ، الا أن الأخيرة تلعب دورا هاما أيضا في هذا المجال . وواضح بطبيعة الحال ان الكتب المدرسية تسهم في نمو المهارات الأكاديمية:

عند الطفل . ويحتمل أنها تؤثر أيضا في نموهم الاجتماعي وفي اتجاهاتهم الانفعالية ولو بدا ذلك أقل ظهورا .

ولبحث الأثر الممكن لما يقرأه الأطفال على تطبيعهم اجتماعيا ، قام كل من « شيلد وبوتر وليفين » (18) بتحليل لمحتوى معين من عالم الأفكار يطالعه الأطفال خلال عملية التعليم ، وذلك بقصد التعرف على التأثير المحتمل لذلك المحتوى على دوافع سلوكهم . ولقد حللت جميع القصص الواردة في ثلاثين كتابا من كتب القراءة المستخدمة في الصف الثالث الابتدائي على وجه التحديد ، وتم ذلك التحليل على أساس تحديد نوع القصة ، وما بها من شخصيات خيالية ، والسلوك الحادث بها ، وظروفه وملابساته ونتائجه . ولقد افترض هؤلاء المؤلفون ... أنه حين يؤدي تتابع السلوك الى الثواب والمكافأة ، يزداد هذا من احتمال قيام الطفل بنفس السلوك في الظروف المشابهة في المستقبل ... أما اذا أدى هذا السلوك الى العقاب ، فمن المتوقع أن يسهم ذلك في ازدياد احتمال تجنب الفرد لهذا السلوك في المستقبل .

ولقد وجد هؤلاء الباحثون بصورة لا تدع مجالا للشك « أن كتب قراءة الأطفال تعالج الفئات المختلفة للسلوك بحيث تشجع دوافع معينة ، وتحت على تجنب دوافع أخرى » (18) .

وكانت أنماط السلوك التي أثبتت اثابة متكررة في هذه القصص هي : البناء (أى القيام بانتاج مادي أو ذهني) ، والاستمتاع الحسى (أى الاستمتاع باللذة الحسية والسعى وراءها) والابتهاج (أى الفرح والحماس والتفاؤل) ، والحصول على التعزيز (أى محاولة الحصول على الحماية والمشاركة الوجدانية أو المساعدة من شخص آخر) ، والتواد (أى اظهار المودة والنوايا الطيبة نحو الآخرين والرغبة في القيام بأعمال في صحبتهم) والعطف (أى مساعدة الآخرين والرغبة في بذل الجهد لمعاونة أى مخلوق يحتاج الى العون) ، والتحصيل (أى الطموح أو الرغبة في نجاح مادي أو ذهني أو اجتماعي) .

ومن ناحية أخرى ، تعرضت أنماط السلوك التالية للعقاب بتكرار أكبر خلال هذه القصص : الاحتداد المزاجي ، والعصيان الفاضح والعدوان اللفظي والجسمي ، والنبذ (أى مشاعر عدم المبالاة نحو الآخرين ومضايقتهم واحتقارهم ، وأعمال التجنب والاهمال) وتجنب الأذى (أى الحساسية والخجل والارتباك الاجتماعي) . وعلى الرغم من تأكيد هذه القصص للتعليم ، إلا أن تشجيع النشاط الذهني لذاته أو الأصالة في التفكير كان ضئيلا .

ويظهر نسق الاثبات والعقوبات السائد في القصص بوضوح المعايير الثقافية العامة لمجتمعنا ويدعمها . « وتمثل هذه خصائص محتملة لأنواع أخرى من المحتوى الفكرى تصل الى الأطفال كأحاديث المعلمين اليهم في الصف ، والآداب التي يبرزها أبائهم لهم ، ومحتوى القصص التي يقرأونها في أماكن أخرى » (18) .

ويمكن القول على وجه العموم أن مادة كتب القراءة « تزود الأطفال بدروس تشجعهم على تنمية دوافع معينة وتحثهم على اضعاف دوافع أخرى بطريقة يحتمل أن تؤدي بصفة عامة الى توافق أكثر اشباعاً مع مجتمعنا » (18) . غير أن الباحثين على أية حال يشعرون أن من عيوب هذه القصص ، التفاؤل غير الواقعي الذي يسود كثيرا منها ، وإخفاقها في تشجيع الأطفال على الاستقلال في أفعالهم ، والاعتماد على أنفسهم .

ولقد كانت مشاعر شخصيات القصص من الذكور ، بل وخصائصها ، ونشاطاتها مختلفة اختلافا واضحا عن تلك التي تخص الإناث . فقد صورت الإناث على أنهن اجتماعيات ، ومنبسطات ، وعطوفات ، ووجلات ، ويسهل تعرضهن للخوف ، ولكنهن غير نشطات ولا طموحات ولا مبتكرات وذلك بتكرار أكبر عن شخصيات الذكور . « وما دام الأولاد يتوحدون مع شخصيات الذكور والبنات يتوحدن مع شخصيات الإناث ، فإن هذا الفرق في حد ذاته انعكاس لحقائق تصدق على كثير من مصادر التأثير على الأطفال ، وينبغي أن تكون له دلالة عميقة على التنمية المتمايزة للشخصية عند الأولاد والبنات » (18) .

وتتفق معظم المدارس والأساليب التعليمية مع العوامل الأسرية والاجتماعية في التمييز بوضوح بين السلوك المناسب والشخصية المناسبة لكل من الذكور والإناث . ويختتم هؤلاء الباحثون دراستهم قائلين « ثمة دليل واضح على أن تعليم (الجنسين) ليس على وتيرة واحدة ، حتى في المستويات المبكرة من المدرسة الابتدائية حيث يختلط الأولاد مع البنات ، وهم يتعلمون عادة في نفس الصف في هذه المرحلة . ولا يختلف التدريب غير النظامي للأولاد عن تدريب البنات في البيت والبيئة المحلية بحسب ، بل أن التعليم النظامي نفسه الذي يتلقونه في الصف يختلف باختلاف الجنس » (18) .

التنافس والتعاون :

ينبغي أن تتصدى أي مناقشة لتأثير الخبرة المدرسية على سلوك

الأطفال وتوافقهم ، للمشكلة العامة المتعلقة بالتنافس والتعاون . ويبدو أن أطفال المدرسة الأمريكية يكافأون على محاولاتهم للتفوق على الآخرين بدرجة أكبر مما يحدث لآترابهم في كثير من الثقافات البدائية » فالتعليم الأمريكي على الأقل جزئيا ، نسق من العلاقات الاجتماعية يستحث التلاميذ على التفوق الواحد منهم على الآخر ويشجعهم على ذلك . ونحن نتحدث أحيانا عن هذا باعتباره تشجيعا على إبراز الموهبة وإظهارها . ومثل هذا التعليم يساعد الأمريكي على أن يشعر بكفاءته على أفضل نحو في تلك الأعمال التي يستطيع أداءها على نحو أحسن من الأفراد الآخرين في جماعته ، أو على الأقل في تلك الأعمال التي يؤديها بنفس مستواهم « (63, 190) .

وتدعم نتائج البحوث ، كما رأينا من قبل ، الفكرة القائلة بأن الأطفال الصغار في السن لا يهتمون بالتنافس إلا اهتماما معتدلا ، ولكنهم يصبحون بالتدريج وكلما تقدم بهم العمر أكثر تنافسا . وتظهر هذه النتائج ازدياد وعي الطفل بالقيم التنافسية المنتشرة في الثقافة الأمريكية والتي تلقى على الدوام اثابة وتشجيعا ، وما يترتب على ذلك من تبنيها وتمثلها .

والتنافس والتعاون لا يستبعد أحدهما الآخر ولا ينفيه بالطبع . ففي كثير من النشاطات تعزز الاستجابات التعاونية والتنافسية في وقت واحد . ففي الألعاب الرياضية التي يقوم بها فريقان مثلا ، كرة القدم يتطلب الفوز على الفريق المنافس درجة عالية من التعاون بين أعضاء الفريق .

ولقد تعرض مالر (57) في سلسلة من التجارب لبحث موضوع مؤداه: هل يكافح الأطفال الأمريكيون بجد أكبر في ظروف التنافس الفردي ، أم كأعضاء في جماعات متنافسة . واستخدم في تجاربه اختبارات في عمليات الجمع ليحدد مدى اجتهاد الأطفال في كفاحهم من أجل النجاح في ظل ظروف متنوعة تنافسية وتعاونية . واشتملت عينات بحثه على ١٥٣٨ تلميذا من الصف الخامس الى الثامن في مدارس عامة مختلفة في المنطقة الغربية . ولقد وجد على وجه العموم أن الأطفال تفوقوا في الاختبارات على الدوام (أي قاموا بحل عدد أكبر من مسائل الجمع في كل فترة زمنية كانت مدتها في التجربة ١٢ دقيقة) عندما عملوا من أجل الحصول على جوائز فردية ، وقاموا بحل عدد أقل من المسائل عندما عملوا للحصول على جائزة جماعية تعطى على أساس تقدير عام للجماعة . وعندما أتيح للأطفال أيضا أن يختاروا العمل لأنفسهم أم للجماعة ، اختيرت الجماعة في ٢٦ ٪ من الحالات ، واختيرت الذات في ٧٤ ٪ من الحالات .

وبينما كان هؤلاء الأطفال يفضلون عادة التنافس الفردي على العمل مع معظم أنواع الجماعات المتنافسة ، إلا أن هذه النتيجة لم تكن قاعدة عامة ، إذ ظهر لها بعض الاستثناءات . وتبين القائمة التالية أنواع المواقف التنافسية والمتعاقبة التي استخدمها مالر (57) ، وتفضيل الأطفال النسبي لها (أي أنها مرتبة وفقا لتفضيلها) .

- ١ — جماعات من نفس الجنس .
- ٢ — الذات .
- ٣ — الفريق : انتخب الأطفال رئيسين ، قام كل منهما بدوره باختيار فريق ليتنافس مع الآخر في السرعة .
- ٤ — المشاركة : طلب من كل تلميذ في الفصل أن يختار شريكا ، ثم أعدت مباراة بين الشريكين .
- ٥ — الفصل .
- ٦ — جماعة اختيرت تعسفيا : قسم الباحث الفصل إلى نصفين ، وكان على كل نصف أن يتنافس كجماعة مع النصف الآخر .

وترجح هذه الدراسة ، أن الأطفال الأمريكيين يفضلون عامة مواقف التنافس الفردي لأن هذا النمط من التنافس يجد الإثابة والتشجيع بتكرار أكبر في تلك الثقافة عما يجده التنافس بين فريق وآخر والذي يتطلب تعاوناً بين أعضاء كل من الفريقين . ومن المثير للاهتمام أن نلاحظ في هذه الدراسة أن الأطفال فضلوا المشاركة كأعضاء في جماعة من نفس جنسهم على التنافس الفردي لأنهم رأوا فيه إثابة أعظم . ولا شك أن السبب في هذا التفضيل في تجربة « مالر » يرجع إلى حد كبير ، إلى ذلك القدر الهائل من الإثابة الذي يرتبط بلعب الطفل لدوره الجنسي في الثقافة الأمريكية ، يضاف إلى ذلك ما يترتب على الخروج عن هذا الدور من ازدياد في الشعور بالقلق .

ولقد تحدى عدد من المؤلفين (41, 37) حكمة الاهتمام بالتنافس الفردي كغاية في ذاته . وذهبوا إلى أن التنافس كثيرا ما يكون سلوكا غير اقتصادي ، بل وقد يكون في بعض الأحيان طريقة مستحيلة في تحقيق أهداف مثمرة للطرفين المتنافسين . وبينما نجد أن الناس في بعض الأحيان يعملون في سبيل المكافآت الفردية بجد أكبر مما يعملون في سبيل المكافآت الجماعية ، إلا أن هذا كثيرا ما يحدث على حساب العلاقات الشخصية المشبعة . فمثلا في إحدى الدراسات (83) ، طلب من الأطفال في الصف الثاني الابتدائي أن يقوموا بطلاء حوائط في ظل طرفين تجريبيين: العمل للحصول على مكافأة فردية ، والعمل للحصول على مكافأة جماعية . وقد اتضح أن الأطفال في حالة التنافس الفردي كانوا أكثر سلبية في

سلوكهم وأقل ايجابية . أما في الحالة الجماعية ، فان الأطفال ، أبدوا ملاحظات ودية واشتركوا في المواد المستخدمة ، وساعد الواحد منهم الآخر ، بتواتر أكبر مما حدث في الظروف التنافسية « (83) . وواضح ان للمبالغة في تأكيد التنافس الفردى جوانبها السلبية .

وبطبيعة الحال ، لا تعتبر هذه المشكلة مسألة استحسان نسبي وتفضيل لاحد نوعين من التنافس على الآخر ، تنافس فردى وتنافس جماعى (يتضمن ابضا تعاوننا بين الأفراد) . فالأطفال في المجتمع الأمريكى ينمون حاجات تنافسية في وقت مبكر من حياتهم ، لأن التنافس كثيرا ما يجد تشجيعا واثابة . ولكنهم في نفس الوقت ، على أية حال ، يثابون بكثرة لتعاونهم مع آبائهم ، واخوتهم واقرانهم . وهكذا ينمون حاجات للتعاون لا ترتبط بالضرورة بأهداف تنافسية . وكما تبرز « هورنى » من ناحية يحدث كل شيء ليستحثنا على النجاح ويدفعنا اليه ، مما يعنى أنه ينبغي ألا نكون واثقين من انفسنا فحسب بل وعدوانيين ، أى قادرين على دفع الآخرين بعيدا عن طريقنا . ومن ناحية أخرى فاننا نشربنا بعمق المثل العليا المسيحية التى تعلن أن من الأثرة أن نريد أى شيء لأنفسنا ، وأنه ينبغي أن تكون متواضعين ، وأن ندير الخد الآخر ، وأن تكون مدعنين « (37) .

وبعبارة أخرى ، فان الثقافة لا تدعم مجموعة من الاتجاهات النفسية والانماط السلوكية فحسب ، بل انها أيضا تدعم وتعزز اتجاهات وانماط مضادة لها . وكثيرا ما يحدث ذلك دون أن تقدم أدلة واضحة ومؤشرات عن الظروف المعينة التى تلائم كلا منها . ويعجز الطفل نتيجة لذلك عن التمييز السليم ، وقد يتعرض للصراع بين التنافس والتعاون ويتأرجح بينهما .

ما مضمون ذلك بالنسبة للمعلم ؟

من المأمول فيه أن يساعد المعلم الطفل لتحقيق مثل هذا التمييز . ولكنه لن يستطيع أن يفعل ذلك الا اذا قدر مع المدرسة وهو جزء منها أن يتوصلا الى حل عملى للمشكلة . غير أن المدرسة على أية حال فى كثير من الحالات تخفق في مساعدة الطفل على حل مشكلات موجودة لديه من قبل في هذا المجال ، ليس ذلك فحسب ، بل وتخلق لديه مشكلات جديدة ، أو تؤدي الى تضخيم مشكلات قديمة عنده والى تفاقمها .

وفى ضوء الاعتبارات السابقة ، يبدو أن التحذير الذى يسوقه « جيرسلد » (41) عن اخطار تأكيد المدرسة واهتمامها غير المناسب

بالتنافس مهما كان الثمن ، جدير بالتنويه هنا . فلقد أبرز أن ضغوط التنافس قد تكون غير صحية بدرجة كبيرة اذا « فرضت الحكم بالاخفاق والهزيمة حتى على أولئك الذين ليست لديهم رغبة نابعة من أنفسهم في التنافس » (41)

قد يصبح الطفل المتحمس للعمل المدرسي المندفع لانجازه دون أن تتوافر لديه رغبة تنافسية عميقة ، متشككا في قيمته وجدارته عندما يلاحظ أن المدرسة التي ينتظم فيها منشغلة انشغالا تاما بالتنافس حتى غدا كل شيء يحدث فيها متطلبا لترتيب ودرجة وتقدير يستند الى مقياس خارجي للتحصيل أو النجاح . وعندما يلاحظ طفل في هذا الموقف أن المعلمين عبيد للنظام التنافسي ، يصعب عليه أن يرى كيف يمكن لمعلم أن يحبه ويحترمه عندما يعرف أنه دون المتوسط في الهجاء أو الحساب أو الموسيقى أو أى عمل آخر . ولا بد أن يكون الطفل صلب العود حتى يقدر على الاحتفاظ بثقته بنفسه مع أنه يواجه على الدوام ما يذكره بدونيته ونقصه . وهو لا يستطيع أن يتجنب ما يذكره بالنقص في المدرسة التي تؤكد المعايير التنافسية ، إذ أن المعيار التنافسي في جوهره يتضمن أن الفرد الذى يحتل المركز الأول ويتربع على القمة أو قريبا منها هو الذى يحقق شيئا له أهمية وقيمة . وعلى هذا قد يشعر طفل ذو قدرة عالية بالقصور والنقص لأنه يقارن بأطفال ذوى قدرات عالية ، ولأن المواقف التنافسية التى يمر بها الطفل عادة ما تبلغ من الجمود درجة لا تسمح الا لقلّة قليلة أن تحرز قصب السبق .

ولا تولى المعايير التنافسية الا اهتماما ضئيلا بالطفل الذى لا يصل الى خط السباق الاخير قبل المتسابقين الآخرين ، أو الطفل الذى يدخل السباق وهو يعرف أن هناك ما يعوقه ، هذا اذا أولته أى اهتمام على الإطلاق . ومع ذلك فاذا كان المحك هو الفوز فى اللعبة ، فينبغى أن يحصل الطفل على الجائزة . وتتيح المعايير التنافسية لمن يفوز فى مباراة الخطابة مثلا أن يحصل على وسام ، ولكنها قد تتجاهل تماما ذلك الطفل الذى اشترك فى المباراة واستطاع أن يسيطر على خجله بالجهد الجهد ولو أنه لم يتفوق على بعض المتنافسين من حيث المهارة (41, 227) .

وبطبيعة الحال ، لا يمكن أن نتجنب التنافس فى المدرسة ، بل ولا ينبغى تجنبه طالما أنه ينبغى اعداد الطفل اعدادا يمكنه من بذل الجهد والكفاح فى سبيل بقائه ووجوده عندما يخطو الى عالم الراشدين . غير أنه ينبغى أن يقلل من التنافس الذى يستهدف فحسب التفوق والامتياز على الآخرين الى الحد الأدنى . ويمكن تأكيد التنافس مع الذات ، بمعنى أن يتغلب الطفل على ما يشعر به من نواح نقص ، على أن يكون ما يعطى

له من درجة أو تقدير متناسبا مع ما يواجهه من صعوبات خلال كفاحه . هذا . ويمكن أيضا إبراز أهمية حقيقة واقعة هي أن الفرد كثيرا ما يستطيع اشباع حاجاته عن طريق التعاون المتبادل وحده ، ودون تنافس مع الآخرين . وسيتعرض الفرد الذي لا يستطيع التعاون في مجتمعنا المعقد للاحباط عند اشباع حاجاته الأساسية مثله في ذلك مثل الذي لا يستطيع أن يتنافس مع غيره .

الفروق الفردية في الخبرة المدرسية : النجاح المدرسي والاختفاق :

قد تكون إحدى النتائج السيئة لتأكيد التنافس تأكيدا غير مناسب ، كما لاحظنا منذ قليل ، أن يشعر كثير من الأطفال بالاختفاق . غير أن مشاعر الاختفاق لا تنشأ عن مصدر وحيد هو التنافس الأكاديمي بالطبع . فقد تسهم عوامل أخرى كثيرة في خلق هذه المشاعر أيضا . فقد يشعر الطفل بأنه غير كفء أمام معلميه أو أترابه بسبب مكانته الاجتماعية الاقتصادية أو سلالته ، أو بسبب مظهره الجسمي أو لما به من عيوب جسمية ، أو نتيجة لميوله الخاصة ، أو نمط شخصيته . وهذه المشاعر قد يكون لها تأثير عميق في توافق الطفل المدرسي بغض النظر عن مصدرها .

وتوضح الدراسة التي قامت بها بولين سيرز (77) هذه النقطة توضيحا جيدا . لقد افترضت هذه الباحثة أن خبرات النجاح والاختفاق في عمل تؤثر في ثقة الطفل في ذاته ، وتؤثر أيضا في مستويات طموحه في المستقبل أي الأهداف التي يريد تحقيقها فيما يقوم به من أعمال . ولقد شرعت في اختبار صحة هذا الفرض باختيار ثلاث مجموعات تتكون كل مجموعة من ستة أطفال ، تختلف من حيث خبرتها الماضية في القراءة والحساب . تتكون مجموعة « النجاح » من أطفال أظهروا الدليل الموضوعي على النجاح في القراءة والحساب ، في درجاتهم المدرسية وتقديرات تحصيلهم ، كما أظهرت ذلك مشاعرهم الذاتية بالنجاح خلال خبرتهم المدرسية ككل . وتكونت مجموعة « الاختفاق » من أطفال لهم خبرة مضادة . أما المجموعة الثالثة وهي مجموعة « التمايز » فتكونت من أطفال نجحوا في القراءة ورسبوا في الحساب . وقد تمت معادلة هذه المجموعات الثلاث والمضاهاة بينها في العوامل الأخرى التي قد تؤثر في أدائها في الموقف التجريبي كالعمر الزمني ، والعمر العقلي ، والجنس . وقد عرضت كل من هذه المجموعات لثلاث حالات تجريبية - الحياذ ، والنجاح ، والاختفاق .

حالة الحياذ . في أول هذه الحالات أو تحت ظروفها ، طبق على جميع الأطفال اختبارات سرعة قصيرة في القراءة والحساب . وبعد أن

أتم الطفل هذا الاختبار ، أخبره المجرّب بأنه أتمه في كذا ثانية ، وطلب منه أن يحدد عدد الثواني التي سيحاول أتمام الاختبار فيها في المحاولة الثانية . ولم يصدر أى تعليقات على نجاحه أو إخفاقه النسبى في هذه المرة . وبعد الجلسة الأولى وهى الجلسة الحيادية قسمت المجموعات الثلاث الى نصفين ، وزعت المادة القرائية على أحد النصفين للإجابة عنها تحت شرط النجاح ، ووزع الحساب ليقوم بحله تحت شرط الفشل . أما النصف الثانى من المجموعات فقد طبق عليهم اختبار الحساب تحت شرط النجاح واختبار القراءة تحت شرط الفشل . وقد أجاب جميع الأفراد عن أسئلة القراءة والحساب فى الجلسة الأولى فى ظروف محايدة ، وفى الأيام التالية أجابوا عن إحدى المادتين فى ظروف نجاح ، وعن المادة الأخرى فى ظروف إخفاق . وكان يفصل بين جلسات الحياذ ، وجلسات النجاح ، وجلسات الإخفاق يومان أو ثلاث « (77) .

حالة النجاح أخبر التلميذ فى جلسة النجاح ، بأنه قد أجاد فى إجابته عن اختبار القراءة (أو اختبار الحساب) بالأمس ، وأن المجرّب يريد أن يتأكد من مستواه العالى وعليه أن يجيب عن الاختبار مرة أخرى . وقد تكررت هذه المحاولات عشرين مرة ، وكان الطفل بعد كل محاولة يحدد مستوى طموحه الجديد (أى يحدد عدد الثواني التى سوف يحاول أتمام الاختبار فيها فى المحاولة التالية) . ولقد حاول المجرّب على وجه العموم أن يخبر الطفل بفترات زمنية (تقديرات) أظهرت تقدمه ، وكانت متفاوتة فى اتفاقها زيادة ونقصانا مع أحدث مستويات الطموح التى حددها (وذلك بغض النظر عن أداء الطفل الفعلى) .

حالة الإخفاق فى هذه الجلسة كان الإجراء المتبع عكس ما اتبع من إجراء فى حالة النجاح تقريبا ، أى أن المجرّب أخبر الطفل بأنه كان ضعيف الأداء بالأمس ، وأنه بزداد سوءا فى الأداء باستمرار خلال محاولاته العشرين .

وكان المقياس الذى اتخذته بولين سيرز للدراسة العلاقة بين مستوى الطموح والأداء ، هو درجة التفاوت والاختلاف بينهما . فدرجة الاختلاف الواحدة كانت الفرق فى الزمن بين درجة الأداء التى أخبر المجرّب الطفل بها فى محاولة معينة (سواء أكانت صحيحة أم غير صحيحة) والدرجة التى يطمح الطفل فى تحقيقها فى المحاولة التالية : « وتدل درجة الاختلاف الموجبة على أن للفرد هدف تحصيل وإنجاز أفضل من درجة الأداء السابق » (77) .

ولقد توصلت بولين « سيرز » الى كثيف عديدة مثيرة للإهتمام

عند تحليل بياناتها ، عندما ضمت المجموعات ذات الظروف التجريبية الثلاث معا ، وفارنت بين المجموعات ذات السجلات المدرسية المختلفة . فحسب ، فوجدت أن مجموعة النجاح (أى التلاميذ ذوى التاريخ المدرسى الناجح) حصلت على درجات اختلاف منخفضة وموجبة في مواقف الاختبار وعلى نحو منتظم . وبعبارة أخرى ، حاول الأطفال الذين أتيبوا من قبل بالنجاح في مجالات معينة (فى القراءة أو الحساب) أن يحققوا تحسنا فى الموقف التجريبى ، وكان ذلك بطريقة واقعية . وبينما حصلت جماعة الاخفاق على درجات اختلاف موجبة فى الغالب الا انها كانت أكثر تباينا فتراوحت الدرجات من السالبة ذات التباين الضئيل الى الموجبة ، المتطرفة ذات التباين الكبير (أى غير الواقعية) . وباختصار ، فإن الأطفال الذين تعرضوا للاخفاق من قبل ، اتجهوا فى الموقف التجريبى الى تحديد أهداف منخفضة جدا ، أو الى اتخاذ أهداف خيالية بعيدة جدا ، تعكس أملهم فى التحسن . وقد استجابت مجموعة التماير (أى التى لها تاريخ نجاح فى القراءة وتاريخ فشل فى الحساب) على نحو يشابه مجموعة النجاح فى القراءة (أى أولئك الذين أجادوا فى هذا المجال على الدوام) كما استجابوا على نحو يشابه مجموعة الاخفاق فى الحساب (أى الذين كانوا ضعافا على الدوام فيه) ، وهكذا اظهر مستوى طموحهم التأثير الهام للخبرة السابقة نجاحا كان أم اخفاقا فى أعمال معينة .

وفى مرحلة أخرى من الدراسة ، ضمت الجماعات الثلاث ذات التاريخ المختلف معا ، وقورنت الظروف التجريبية المختلفة وحدها . وعندما تمت هذه المقارنة وجد أن الاخفاق الذى يستحثه المجرب induced failure يغلب أن يزيد درجات الاختلاف ويجعلها أكثر تباينا ، بينما يؤدى النجاح الذى يستحثه المجرب induced success فى الغالب الى انقاص درجات الاختلاف ويجعلها أقل تباينا .

ولقد اتضح بصفة عامة فى هذه الدراسة ، أن الأفراد الذين نجحوا فى عملهم المدرسى السابق فى مثل هذه المواد ، حاولوا جاهدين أن يقوموا بها على نحو أفضل فيما بعد ، ولكنهم كانوا واقعيين فى تحديد أهدافهم ، وعدلوها بما يتفق مع تقارير المجرب عن مستوى أدائهم الحالى . أما الأفراد المخفقون ، من ناحية أخرى ، فقد استجابوا بطرق متنوعة ، سلك قلة منهم على نحو يشبه بدرجة كبيرة الناجحين ، ولكن الأغلبية وضعت لنفسها أهدافا عالية غير واقعية اذا قورنت بأدائهم المعلن عنه ، أو سلكوا سلوكا مأمون العواقب ، وذلك بتحديد أهداف منخفضة .

وترجع دراسة « سيرز » أن الأطفال اذ مروا بخبرات نجاح فانها تشجعهم على اتخاذ نهج صحى نسبيا فى العمل المدرسى . والأطفال

الذين تتوافر لهم مثل هذه الخبرات واثقون من أنفسهم ، يبذلون الجهد لتحقيق التقدم ، ذلك لأن هذا الجهد قد أثيب في الماضي ، وما يزال يشاب ، غير أن أهدافهم واقعية . ومن ناحية أخرى ، اتجه الأطفال الذين واجهوا الاخفاق على الدوام الى الاستجابة باحدى طريقتين ، اما باتخاذ أهداف عالية غير واقعية لا يستطيعون تحقيقها ، أو بتحديد أهداف دون المستوى الواقعي لقدرتهم ، في محاولة لحماية أنفسهم مما يمكن أن ينتج عن الاخفاق من قلق .

وواضح أن ثقة الطفل بنفسه في العمل العقلي تؤثر في نوعية عمله الأكاديمي . ولقد كشفت دراسة للأطفال في الصف الخامس والسادس الابتدائي (78) عن أن تقويم الأولاد لقدراتهم العقلية أكثر دقة من تقويم البنات لها . أي أن تقدير الأولاد لقدراتهم ذاتيا ينفق على نحو أفضل مع تقديرات المعلمين لها ومع درجات الاختبارات الموضوعية أكثر مما نجد في التقديرات الذاتية للبنات . إذ تميل البنات الى التقليل من قدراتهن عن الأولاد الى حد ما بسبب انخفاض ثقتهم بالذات (78) . وبالإضافة الى ذلك ، تشعر كثير من البنات أن من غير المناسب أن يكن « أذكيا جدا » ومن ثم فانهن يقللن من قدرتهن العقلية . وتتفق هذه النتائج مع نتائج أخرى سبق أن عرضناها ، تبين أن حدوث زيادات كبيرة في نسبة ذكاء البنات خلال سنوات المدرسة أقل احتمالا مما يحدث بالنسبة للأولاد . كما انهن يحصلن على درجات عالية في القلق كما تقيسه الاختبارات عن الأولاد . وبناء على ذلك ، يبدو أن البنات أقل ثقة بأنفسهن من الأولاد فيما يتصل بقدرتهن العقلية ، وأن هذا القلق يجعلهن أكثر استعدادا للانسحاب من الأعمال الصعبة .

كما أن أطفال الطبقة الدنيا ، المعوقين أساسا في الموقف المدرسي أكثر تعرضا للخوف من الاخفاق بسبب عدم توافر المهارات اللغوية التي تميز أطفال الطبقة المتوسطة . ويؤدي نقصان الثقة بالذات الناتج عن خوفهم من الاخفاق الى عدم مبالاة أو عدم اهتمام بالعمل المدرسي ، وسرعان ما يعتبر الطفل مشكلا في التعلم .

وفي ضوء مثل هذه النتائج ، يبدو أن من الواجب على المدرسة أن تعمل على أن تجنب الطفل التعرض لشاعر الاخفاق المتكررة والمستمرة . ولا يحتمل أن تؤدي مثل هذه النتائج الى انطواء الاستجابات التي تستهدف التقدم والتحسين في عمل معين خبر فيه الطفل الاخفاق من قبل فحسب ، بل يحتمل أيضا أن يتم تعميم هذه الاستجابات الى أعمال مدرسية أخرى ، مما يترتب عليه تنمية اتجاهات سالبة نحو المدرسة ككل . فضلا عن ذلك ، يغلب أن تؤثر مثل هذه الخبرات تأثيرا سلبا في تقويم الطفل

الشامل لنفسه . وفي إحدى الدراسات طلب من مجموعات من الأطفال في صفوف دراسية مختلفة من الصف الرابع الابتدائي الى الجامعة ، أن يكتبوا موضوعات عن « ماذا أكره عن نفسي » ؟ (40) . ووجد أن التلاميذ « في جميع المستويات تقريبا باستثناء الجامعة ذكروا الخبرات المتصلة بالحياة المدرسية كمصدر للحط من قدر الذات بتكرار أكبر من ذكرهم لها كمصدر للثقة بالذات ، وللشعور الطيب نحوها » (41) . وعلى هذا يبدو أن « المدرسة في كثير من الأمثلة تقلل من تقبل الطفل المتوسط لنفسه بدرجة أكبر من العمل على تشجيع ذلك التقبل وتدعيمه » (41) وربما يتفق هذا مع ما يرجحه « جيرسلد » عندما يقول :

« تذكر المدرسة على الدوام ، يوما بعد يوم ، وسنة بعد أخرى ، أعدادا كبيرة من الأطفال بأنهم ليسوا على مستوى جيد . وتتيح المدرسة لعدد كبير من الأطفال - ممن لا تتوافر لديهم الميول الذهنية التي تلقى الثناء في معظم معاهد التعلم ، ولا المسيرة التي تحظى بالتقريظ - مقارنة مجحفة ، وتذكرهم بالاختفاق ، وتعرضهم للنبد على نطاق هائل ... ويحدث في كثير من الاحوال ، أن يصعب على الفرد عندما يخفق في اختبار معين في الحياة ، كاختفائه في أداء واجب مدرسي مهم ، ألا يعتبر هذا اختبارا له كشخص ، اختبارا كليا شاملا وليس مجرد مقياس لجانب محدود من جوانب شخصيته وجدارته . وعندما يكون الطفل ضعيفا في الحساب والقراءة ، فانه يشعر للحظة على الأقل بأنه ببساطة ناقص وغير كفاء في كل شيء » (41, 609) .

وبينما يحتاج الأطفال الى التذكرة الواقعية بما لديهم من نواحي قصور ونقص ، الا أن هذا يمكن تحقيقه دون أن نترك لديهم انطبعا بالاختفاق في جميع الجوانب . والمعلمة التي تستطيع أن تقبل أن ثمة أشياء ليست هي نفسها موهوبة فيها ، دون أن تفقد احترامها لنفسها ، تكون في أفضل موقف لمساعدة التلميذ على مواجهة نواحي القوة ، ونواحي القصور عنده دون أن تثبط همته (41) .

مادة لحالتين : بطرس ب

العلاقات مع الأتراب كان توافق بطرس خلال السنوات المبكرة في المدرسة مع زملاء سنه متسما بالسلبية ، والاعتماد على الآخرين والخوف ، وهي صفات تميز شخصيته خلال سنى ما قبل المدرسة . ولقد أدى نقص اهتمامه بنشاطات الأولاد ، وتجنبه للمواقف الضاغطة بالتدريج الى العزلة الاجتماعية عن أترابه . ويبدو أنه وجد متعة في زراعة الحدائق ، وجمع الصخور والأزهار وفي العزف على البيانو . ولقد أظهر

في مناسبات عديدة أنه يود أن يصبح بائع أزهار أو خبازا ، وهي أعمال لا تتطلب تنافسا مع الآخرين ، أو تفاعلا اجتماعيا كبيرا معهم .

وكان بطرس يلعب مع البنات عندما ينقسم الاطفال الى جماعات للعب وفضلا عن ذلك ، فإنه ينسى فيما يبدو ما يتعرض له من اغاظة نتيجة لذلك . وقد استمتع بالتسابق معهن ، وشارك عن رغبة واردة في لعبة « البيت » التي كن يبدأنها . وكان على استعداد لأن يقوم بدور الأب ، أو بائع اللبن ، أو الحصان أو أى دور آخر تقترحه البنات عليه . وكان يجد متعة خاصة في الاهتمام بالتفاصيل المنزلية المرتبطة بالألعاب التي تختارها البنات عادة . ولقد استمتع بطرس بالأزهار ، وعندما كانت الجماعة تتجول في الريف أو الغابة ، كان يهتم بكل نوع جديد من الأزهار ويجمع باقة بالغة التنوع يتمسك بها خلال الرحلة .

ولقد كان بطرس تابعا لغيره يحتل عادة مركزا على هامش الجماعة . ولقد منعه خوفه من العراك ومن الألعاب التنافسية من الاشتراك في معظم ألعاب الأولاد في سنه ، ونتيجة لذلك كان يجد نفسه منعزلا مرات كثيرة مما دفعه الى الانغماس المتزايد في موسيقاه ، وحديثه ، وصخوره الجميلة . وأدى اخفاقه في احراز تقدير اترابه له وتقبلهم اياه الى زيادة أهمية الاحتفاظ بتقبل والديه ومعلميه .

التوافق مع المدرسة : حول بطرس علاقة اعتماده على أمه وطاعته ونقلها الى المعلمة ، وأصبح ولدا مسائرا لها ومجتهدا . وكان يتحدث باستمرار عن معلمته خلال العشاء وقبل النوم ، وكان ينتظر بعد انتهاء المدرسة حتى يعود الى البيت في صحبتها . وردد آراء معلمته في كثير من المسائل ترديدا ببغاويا ، مضمنا هذه الآراء عبارات مثل : قالت الأنسة « أ » هذا ، أو ذاك أو أن فونغراف الأنسة « أ » شبيه بفونغرافى الا أن لونه بنى وأبيض .

وكان بطرس في حاجة الى ثناء معلمته وتقبلها ، وكان احتمال اخفاقه المدرسى مصدرا أساسيا من مصادر قلقه . وكثيرا ما أخبر أمه « أخشى الا أؤدى كل عمل في المدرسة بطريقة صحيحة » . وكان الاخفاق في اختبار من الاختبارات المدرسية يمثل نبذا يمكن أن يتعرض له من معلمته ، ولقد نتج اهتمام بطرس بالالتقان في المدرسة عن حاجته القوية للاحتفاظ برضا معلمته .

نمو الآتا العليا ومصادر الصراع :

كان ضمير بطرس خلال هذه الفترة شديد الصرامة والدقة . وكان

كل عمل لا يسمح به الكبار على وجه الخصوص محرما . وكثيرا ما سلك سلوك رجل الشرطة - مخبرا أحد المدرسين المترفين على المعسكر خلال اليوم المدرسي بان « شخصا يتسلق أعمدة الأرجوحة » أو « ... يخلع حذاءه » ، أو « يحمل لعبة الى خارج المعسكر » . ولقد فسر بطرس جميع نواهي الكبار تفسيراً حرفياً ، وأصبح نموذجا للولد الصالح . وكبت أى اغراءات تغريه على أن يكذب ، أو على أن يسلك سلوكا عدوانيا . ويحتمل أنه كانت لديه مشاعر بالاثم تتصل بأفكار خطيرة ، لأنه أظهر كثيرا من المخاوف غير المعقولة من وقوع الاخطار ، كما أظهر مخاوف غير عادية من التعرض للأذى ، فكان يسرع الى غرفة أمه ليلا ، وينحنى فوقها ، ويتحدث اليها . وكما عبرت أمه عن هذا قائلة « يكون بطرس قريبا جدا منى كما لو كان يريد ان يخبرنى بشيء » . وقد تعرض بطرس أحيانا للفرع والاضطراب قبل النوم ، وكان يسعى للحصول على الطمأنينة من والديه . وكان يسأل بطريقة خطابية « لن يؤذيني شيء الليلة ، سأكون على ما يرام ، البس كذلك ؟ »

ولقد كون بطرس عددا من الأعراض السيكوسوماتية . فكان يجد ، صعوبة في الاحتفاظ بالطعام في جوفه ، وكثيرا ما شكّا من المغص . وكان يتوهم المرض ، وينشغل بنفسه عندما يمرض . وفي يوم من الأيام شديدة الدفء ، أصر على ارتداء « معرق » وهو ذاهب الى مدرسة الانجيل لأنه يخاف التعرض للاصابة بالبرد ، رغم أن أمه أكدت له عدم حاجته الى ذلك .

وكان بطرس يتعرض لأحلام مزعجة (كابوس) تعاوده ، وكان لديه خوف شديد لفترة امتدت ستة شهور من السلاحف . ومما يوضح اهتمامه الزائد بعدم ايداء الكائنات الحية توضيحا دراميا ما حدث ذات يوم عندما ذهب يتفقد نباتاته في حديقة الأسرة فقد كان يصرخ كلما وجد دودة تأكل ورقة من أوراق النبات ، أو كلما رأى ورقة تجف وتسقط .

وكما نتوقع ، لم يكن بطرس يحاول ان ينتقم أو يأخذ بثأره اذا تعرض للهجوم ، لقد كان يخاف التشاجر لأنه أمر شرير ولأن ذلك قد يعرضه للايداء .

وخلال مقابلة شخصية في بحث فلز قال بطرس « بعض الأولاد يتشاجرون ، ولكنى لا أتشاجر مطلقا انى أدعو الله ألا يضربنى أحد قط »

عندما بلغ بطرس الثامنة من عمره ، احتوى التقرير الذى كتب عنه في المعسكر اليومى على وصف له على النحو الآتى :

... طفل شاحب ، نظيف جدا ، وأنيق المظهر ، واتجاهاته أكثر شبيها باتجاهات البنات . يحب كلا من مدرسته ومعلمته . وحينما سئل عما يريد أن يقوم به عندما يكبر أجاب قائلا « قد أعمل عازفا على آلة موسيقية » وكان صوته حادا صاكا ذا أسلوب سلوكي متأنق مخنث . ويبدو أنه لا يستطيع خلال اللعب أن يعمل شيئا صائبا تماما ، ركبتاه يكونان زاوية ، حينما يجرى ، يتمايل عندما يقفز ، تذهب جهوده عبثا عندما يحاول اللحاق بكرة . يتحرك حركة أوتوماتيكية أولا ليتفادى الكرة ، مخفضا رأسه ويقبض بيديه بعد أن تكون قد مرت . ولقد فضل بطرس أن يلعب لعبة البيت « بدلا من الانغماس في الألعاب الرياضية ، ولكن إذا صاح طفل مناديا إياه للمشاركة في لعبة فإنه يشب ملبيا النداء.

وبطرس ولد « صالح » جدا . ثرثر كثيرا ووشى بالأطفال الآخرين لارتكابهم مخالفات بسيطة .

وفي سن العاشرة ، كانت جوانب كثيرة من شخصية بطرس كراشد . قد تحددت . فكان اتجاهه نحو السلطة هو الطاعة ، ونحو الأتراب الخوف والتجنب . وكانت استجابته المفضلة للضغوط هي الانسحاب بدلا من محاولة مواجهة المشكلة وتناولها . ولم يكن قد اكتسب ونمى الميول التقليدية المذكورة ، أو مهارات الرجال ، وكان توحيده مع أب ضعيف قد ساعد على اكتسابه اتجاهها سلبيا في المواقف المشكلة ، واعتماد على الآخرين . ووجد المصدر الرئيسي لاشباع رغبته في الاتقان في المدرسة ، وفي ميوله الموسيقية وأصبح نجاحه المدرسي المحدد الأولى لاختياره المهني .

جاك ل .

العلاقات مع الأتراب إذا قارنا جاك بطرس ، فإننا نجد أن جاك استمتع بنشاطات الأتراب ، وعمل بنشاط على أن يجد تقبلا منهم ، وأن يصل إلى مراكز قيادية بينهم . وأعرض عن اللعب المنفرد ، ولم يحقق سعادة إلا حين كانت « شلته » تحيط به وتلتف حوله . ولقد كانت شهرة جاك وشعبيته راجعة بدرجة كبيرة إلى كفايته في المهارات المذكورة التقليدية لعد كان مقاتلا ، ورياضيا وقائدا . وكان بطلا في نظر الأولاد الآخرين لأنه تمثل الشجاعة والثقة بالذات ، والعدوان . وهذه تمثل كما رأينا الذات المثالية للولد العادي .

وفيما يلي تقرير عن أحد أيامه في معسكر عندما كان في التاسعة والنصف من عمره .

لقد كان جاك في أحسن حالاته خلال الجلسة التي عقدت اليوم بالمعسكر . ولقد تزايد اهتمامه بالألعاب الرياضية مصحوبة برغبة في تعلم أساليب جديدة . ولقد بذل قصارى جهده عدة مرات لكي يعمل على أن تستمر لعبة البيزبول حتى النهاية ، ولكنه أعرض عندما أتاحت له فرصة المشاركة مع البنات ، معتبرا ذلك محظا لكرامته . وكان في ملعب التنس ، الذكر المختال المزهو بنفسه ، وعندما كان يسمع أية مقترحات من البنات ، كان يزمجر معارضا « أغلقى فمك » . انه يبدو واثقا من قدرته ، ودودا ، متزنا في تنافسه وأحيانا يغيظ الآخرين . لقد كان أحسن سباح في الجماعة ، والطفل الوحيد الذي يستطيع حبس أن يفوض في الماء . لقد كان جاك واحدا من أكثر أعضاء الجماعة حيوية وشهرة .

أقد شجعه أبوه على الاهتمام بالألعاب الرياضية عن وعى وضمير ، كما شجعه على القيادة والاندماج على الكفاح . لقد كون أبوه فريقا لكرة السلة وآخر للبيزبول ، ولعب جاك بطبيعة الحال في كلا الفريقين . وشارك أبوه في هذه الجماعات الرياضية وكافأه على جهوده في اتقان المهارات الحركية الغليظة gross motor skills

التحصيل المدرسي : على الرغم من أن تحمس جاك الشديد للنشاطات المذكورة التقليدية أدى به الى النجاح مع أترابه ، إلا أنه عرقل دافعيته لتحقيق الامتياز بالمدرسة . لقد شجعه والداه على التمرد على النساء لقد شعرا أنه ينبغي على الرجل ألا يكون مذعنا للمرأة ، ونقلنا هذه الفيمة الى ابنهما . وفضلا عن ذلك ، فإن أتراب جاك رأوا أن مسابقة الولد للمعلمة معناها أنه « مخنث » ، وبما أن جاك في حاجة الى تقبلهم أباه ، فإنه كان مترددا في أن يصبح مجتهدا جدا في الدراسة أو مطيعا بالغ الطاعة . ولقد أخبر جاك القائم بالمقابلة في دراسة فلز أنه يحاول الأيصرخ عندما يضربه شخص . « أنى أتحمل الضرب ، وعلى أن أتحملة ، على الرغم من أن الضرب عندما يكون في بطني وقويا ، فإن ذلك يؤلمنى ، أنهم يطلقون عليك « المخنث » اذا صرخت » . ولقد كان مدركا لحقيقة هي أن أصدقاءه لن يقبلوا الطفل اذا كان ذكيا جدا ، وأخبر المقابل « أنه لا يهتم كثيرا بالأولاد الذين يجتهدون جدا في دراستهم » . والمغزى هو أن هذا السلوك لم يكن ملائما لولد حقيقى . وهكذا ، أصبح جاك متمردا في المدرسة ، وكان واحدا من اضعف التلاميذ في الدراسة .

لقد بذل كل جهد لكي يظل مركزا للاهتمام . ففي أحد الأيام ترك حذاءه ذا الإبريمات الأربعة دون ربطها وجعل يدور على مكاتب الأطفال الآخرين ، مزهوا فخورا ، مظهرا شعار القوات الجوية على قميصه .

وبينما كان تلاميذ الفصل يجيبون عن مسائل الحساب ، أراح جاك رأسه على مكتبه ، وتثاءب ومد ساقيه بحركة درامية . ولقد طلبت منه المعلمة أن يتقدم الى السبورة ليحل المسائل عليها ، وعندما اخبرته المعلمة أنه لن يحتاج الى اصطحاب كتابه معه ، تظاهر باغلاقه بعنف على مكتبه . وهرج عند السبورة ، وتظاهر بأنه بنفض ما علق بالطلاسة من طباشير ، وأدار عينيه حتى يجذب انتباه تلاميذ الفصل . وفي احدى المناسبات ، خرجت المعلمة من الحجرة لفترة قصيرة ، وأعطت تعليمات للأطفال ليخفضوا رؤوسهم ويستريحوا . وفجأة سمعت صرخات صادرة من غرفة الدراسة . وعندما عادت ، وجدت جاك واقفا على مكتبه يرقص رقصة مضحكة ، وتلاميذ الفصل في هرج ومرج .

الأنا العليا ومصادر الصراع : وكان جاك مختلفا عن بطرس ، فلم يشعر بالاثم ازاء سلوكه العدوانى ، واستمتع بالمشاجرة والمصارعة . وعلى أية حال ، فان ضميره لم يبح له التعبير عن السلوك السلبى ، والاعتماد على الآخرين . وكان يخشى البكاء والصراخ ، أو اظهار مشاعره الداخلية . لقد اكتسب واجهة قوامها الاستقلال ، وأنكر أى حاجة لمساعدة الآخرين له أو عطفهم عليه . ولقد فرض كل من جاك وبطرس موانع قوية على أنواع معينة من السلوك ، غير أنه بينما منع جاك الاعتماد على الآخرين ، كف بطرس العدوان . ومع ذلك ، فان أسس هذا الكف والمنع كانت متشابهة - وهى الرغبة فى الاحتفاظ بتقبل الوالدين .

ولقد تبلورت الفروق الاساسية التى رايناها تنبثق عند بطرس وجاك فى سن الثالثة ، بل وتضخمت عند سن العاشرة . وثبتت نسبيا أنماط سلوكهم الخاصة بالميل المرتبطة بالدور الجنسى وبالعلاقة بالسلطة ، وردود الفعل ازاء المواقف الصعبة الضاغطة ، والاهتمام بالكفاية الذهنية والصراعات الاساسية . وسوف يسترشد سلوك هذين الولدين فى المستقبل ، الى حد كبير ، بأنماط حاجاتهم النفسية وصراعاتهم ، وردود افعالهم تلك التى وضع أساسها فى العقد الأول من حياتهما .

مراجع وقراءات اضافية

REFERENCES AND ADDITIONAL READING

1. Abernethy, E. M. Relationships between mental and physical growth. **Monogr. soc. Res. Child Develpm**, 1936, **1**, No. 7.
2. Anastasi, A. Intelligence and family size. **Psychol. Bull.**, 1956, **53**, 187-209.
3. Anderson, H. H. An experimental study of dominative and integrative behavior in children of preschool age. **J. soc. Psychol.**, 1937, **8**, 335-345.
4. Anderson, H. H. Domination and integration in the social behavior of young children in an experimental play situation. **Genet. Psychol. Monogr.**, 1937, **19**, 341-408.
5. Anderson, H. H., & Anderson, G. L. Social development. In L. Carmichael (Ed.), **Manual of child psychology**. New York: Wiley, 1954.
6. Anderson, H. H., & Brewer, J. E. Studies of teachers' classroom personalities. I. Dominative and socially integrative behavior of kindergarten teachers. **Appl. Psychol. Monogr.**, 1945, No. 6.
7. Anderson, H. H., & Brewer, J. E. Studies of teachers' classroom personalities. II. Effects of teachers' dominative and integrative contacts on children's classroom behavior. **Appl. Psychol. Monogr.**, 1946, No. 8.
8. Anderson, H. H., Brewer, J. E., & Reed, M. F. Studies of teachers' classroom personalities. III. Follow-up studies of the effects of dominative and integrative contacts on children's behavior. **Appl. Psychol. Monogr.**, 1946, No. 11.
9. Ayers, L. P. The effect of physical defects on school progress. **Psychol. Clin.**, 1909, **3**, 71-77.
10. Bayley, N. Factors influencing the growth of intelligence in young children. **Yearb. nat. Soc. Stud. Educ.**, 1940, **39**, II, 49-79.
11. Bayley, N. Some increasing parent-child similarities during the growth of children. **J. educ. Psychol.**, 1954, **45**, 1-21.
12. Bond, E. A. **Tenth grade abilities and achievements**. New York: Teachers College, Columbia University, Bureau of Publications, 1940.
13. Bonney, M. E. A study of the relation of intelligence, family size, and sex differences with mutual friendships in the primary grades. **Child Develpm**, 1942, **13**, 79-100.

14. Bonney, M. E. Relationships between social success, family size, socioeconomic home background, and intelligence among school children in grades III to V. **Sociometry**, 1944, 7, 26-39.
15. Braine, M. P. S. The ontogeny of certain logical operations : Piaget's formulation examined by nonverbal methods. **Psychol. Monogr.**, 1959, 73, No. 475, 1-43.
16. Burks, B. S., Jensen, D. W., & Terman, L. M. **Genetic studies of genius: Vol. 3. The promise of youth; follow-up studies of a thousand gifted children.** Stanford University : Stanford Univer. Press, 1930.
17. Castaneda, A., McCandless, B. R., & Palermo, D. S. The children's form of the Manifest Anxiety Scale. **Child Developm.**, 1956, 27, 317-327.
18. Child, I. L., Potter, E. H., & Levine, E. M. Children's textbooks and personality development: an exploration in the social psychology of education. **Psychol. Monogr.**, 1946, 60, No. 3.
19. Crandall, V. J., Katkovsky, W., & Preston, Anne. Parent behavior and children's achievement development. **Genet. Psychol. Monogr.**, in press.
20. Crandall, V. J., Dewey, Rachel, Katkovsky, W., & Preston, Anne. Parents' attitudes and behaviors and grade school children's academic achievements. **J. genet. Psychol.**, in press.
21. Cronbach, L. J. **Essentials of psychological testing.** New York : Harper, 1949.
22. Davis, A. **Social class influences upon learning.** Cambridge: Harvard Univer. Press 1948.
23. Davis, A., & Dollard, J. **Children of bondage : the personality development of Negro youth in the urban South.** Washington : American Council on Education, 1940.
24. d'Heurle, A., Mellinger, J. C., & Haggard, E. A. Personality, intellectual, and achievement patterns in gifted children. **Psychol. Monogr.**, 1959, 73, No. 13, 1-28.
25. Durkin, D. Children's concepts of justice : a comparison with the Piaget data. **Child Developm.**, 1959, 30, 59-67.
26. Durkin, D. Children's acceptance of reciprocity as a justice principle. **Child Developm.**, 1959, 30, 289-296.
27. Fitzsimmons, R. Developmental, psychosocial, and educational factors in children with nonorganic articulation problems. **Child Developm.**, 1958, 29, 461-489.

28. Goodenough, F. L. The measurement of mental growth in childhood. In L. Carmichael (Ed.), **Manual of child psychology**. New York : Wiley, 1946.
29. Guilford, J. P. The structure of intellect. **Psychol. Bull.**, 1956, **53**, 267-293.
30. Guilford, J. P. Three faces of intellect. **Amer. Psychol.**, 1959, **14**, 469-479.
31. Haggerty, M. E., & Nash, H. B. Mental capacity of children and paternal occupation. **J. educ. Psychol.**, 1924, **15**, 559-573.
32. Harrell, R. P. Mental response to added thiamine. **J. Nutr.**, 1946, **31**, 283-298.
33. Hart, F. W. Ten thousand high school seniors. In **Teachers and teaching**. New York : Macmillan, 1934.
34. Havighurst, R. J., & Breese, F. H. Relation between ability and social status in a midwestern community. III. Primary mental abilities. **J. educ. Psychol.**, 1947, **38**, 241-247.
35. Havighurst, R. J., & Janke, L. L. Relations between ability and social status in a midwestern community. I. Ten-year-old children. **J. educ. Psychol.**, 1944, **35**, 357-368.
36. Honzik, M. P., Macfarlane, J. W., & Allen, L. The stability of mental test performance between two and eighteen years. **J. exp. Educ.**, 1948, **17**, 309-324.
37. Horney, K. **The neurotic personality of our time**. New York : Norton, 1937.
38. Inhelder, Barbel, & Piaget, J. **The growth of logical thinking**. New York : Basic Books, 1958.
39. Jersild, A. T. Characteristics of teachers who are "liked best" and "disliked" most. **J. exp. Educ.**, 1940, **9**, 139-151.
40. Jersild, A. T. **In search of self**. New York : Teachers College, Columbia University, Bureau of Publications, 1952.
41. Jersild, A. T. **Child psychology**. New York : Prentice-Hall, 1954.
42. Jones, H. E. The environment and mental development. In L. Carmichael (Ed.), **Manual of child psychology**. New York : Wiley, 1954, 631-696.
43. Kagan, J., Sontag, L. W., Baker, C. T., & Nelson, V. P. Personality and IQ change. **J. abnorm. soc. Psychol.**, 1958, **56**, 261-266.
44. Kagan, J., & Moss, H. A. Parental correlates of child's IQ

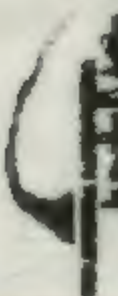
- and height : a cross-validation of the Berkeley Growth Study results. **Child Developm.**, 1959, **30**, 325-332.
45. Kagan, J., & Moss, H. A. Stability and validity of achievement fantasy. **J. abnorm. soc. Psychol.**, 1959, **58**, 357-364.
46. Kagan, J., & Moss, H. A. **Birth to maturity**. New York : Wiley, 1962.
47. Kagan, J., & Moss, H. A. The psychological significance of styles of conceptualization. **Monogr. soc. Res. Child Developm.**, in press.
48. Klausmeier, H. J., Lehmann, I. J., & Beeman, A. Relationships among physical, mental, and achievement measures in children of low, average, and high intelligence. **Amer. J. Mental Def.**, 1959, **63**, 647-656.
49. Klingensmith, S. W. Child animism : what the child means by alive. **Child Developm.**, 1953, **24**, 51-61.
50. Kurtz, J. J., & Swenson, E. G. Factors related to overachievement and underachievement in school. **Sch. Rev.**, 1951, **59**, 472-480.
51. Leeds, C. P., & Cook, W. W. The construction and differential value of a scale for determining teacher-pupil attitudes. **J. exp. Educ.**, 1947, **16**, 149-159.
52. Lerner, E. **Constraint areas and moral judgment of children**. Menasha, Wis : Banta, 1937.
53. Lerner, E. The problem of perspective in moral reasoning. **Amer. J. Sociol.**, 1937, **43**, 249-269.
54. Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates." **J. soc. Psychol.**, 1939, **10**, 271-299.
55. Lippitt, R. An experimental study of the effect of democratic and authoritarian group atmosphere. **Univ. Iowa Stud. Child Welfare**, 1940, **16**, No. 3.
56. MacRae, D. A test of Piaget's theories of moral development. **J. abnorm. soc. Psychol.**, 1954, **49**, 14-18.
57. Maller, J. B. Cooperation and competition : an experimental study in motivation. **Teacher Coll. Contrib. Educ.**, 1929.
58. Maller, J. B. Vital indices and their relations to psychological and social factors : a study of 310 health areas in New York City with reference to birth rate, death rate, juvenile delinquency, school progress, and intelligence. **Hum. Biol.**, 1933, **5**, 94-121.
59. Milner, E. A study of the relationship between reading

- readiness in grade one school children and patterns of parent-child interaction. **Child Developm.**, 1951, **22**, 95-112.
60. Moss, H. A., & Kagan, J. Maternal influences in early IQ scores. **Psychol. Reports**, 1958, **4**, 655-661.
61. Munroe, M. Reading aptitude tests for the prediction of success and failure in beginning reading. **Education**, 1935, **56**, 7-17.
62. Munroe, M. **Reading aptitude tests, primary form**. Boston: Houghton Mifflin, 1935.
63. Murphy, G. **Personality**. New York : Harper, 1947.
64. Mussen, P. H., Dean, S., & Rosenberg, M. Some further evidence on the validity of the WISC. **J. consult. Psychol.**, 1952, **16**, 410-411.
65. Nass, M. L. The effect of three variables on children's concepts of physical causality. **J. abnorm. soc. Psychol.**, 1956, **53**, 191-196.
66. Neff, W. S. Socioeconomic status and intelligence: a critical survey. **Psychol. Bull.**, 1938, **35**, 727-757.
67. Piaget, J. **The language and thought of the child**. London: Routledge and Kegan Paul, 1926.
68. Piaget, J. **Judgment and reasoning in the child**. New York: Harcourt Brace, 1928.
69. Piaget, J. **The child's concept of the world**. New York : Harcourt Brace, 1929.
70. Piaget, J. **The child's conception of physical causality**. London : Kegan Paul, Trench, Trubner, 1930.
71. Piaget, J. **The moral judgment of the child**. London : Kegan Paul, Trench, Trubner, 1932.
72. Piaget, J. **Play, dreams, and imitation in childhood**. New York : Norton, 1951.
73. Piaget, J. **The origins of intelligence in children**. New York : Int. Univer. Press, 1952.
74. Piaget, J. **Logic and psychology**. New York : Basic Books, 1957.
75. Rosen, B. D., & D'Andrade, R. The psychosocial origins of achievement motivation. **Sociometry**, 1959, **22**, 185-218.
76. Sarason, S. B., Davidson, K. S., Lighthall, F. F., Waite, R. R., & Ruebush, B. K. **Anxiety in elementary school children**. New York : Wiley, 1960.
77. Sears, P. S. Levels of aspirations in academically successful and unsuccessful children. **J. abnorm. soc. Psychol.**, 1940, **35**, 498-536.

78. Sears, P. S. The pursuit of self-esteem : The middle childhood years. Chicago, Ill. : American Psychological Association, 1960.
79. Snyder, W. U. Do teachers cause maladjustment? **J. except. Child.**, 1947, **14**, 40-46.
80. Sontag, L. W., Baker, C. T., & Nelson, V. L. Mental growth and personality · a longitudinal study. **Monogr. Soc. Res. Child Developm.**, 1958, **23**, No. 68, 1-143.
81. Stendler, C. B. Social class differences in parental attitudes toward school at grade I level. **Child. Developm.**, 1951, **22**, 36-46.
82. Stendler, C. B., & Young, N. Impact of first grade entrance upon the socialization of the child : changes after eight months of school. **Child. Developm.**, 1951, **22**, 113-122.
83. Stendler, C. B., Damrin, D., & Haines, A. C. Studies in co-operation and competition. I. The effects of working for group and individual rewards on the social climate of children's groups. **J. genet. Psychol.**, 1951, **79**, 173-197.
84. Stendler, C. B., & Young N. The impact of beginning first grade upon socialization as reported by mothers. **Child. Developm.**, 1950, **21**, 241-260.
85. Strauss, A. L. The development of conception of rules in children. **Child. Developm.**, 1954, **25**, 193-208.
86. Terman, L. M. The gifted student and his academic environment. **Sch. & Soc.**, 1939, **49**, 65-73.
87. Terman, L. M., et al. **Genetic studies of genius**. Vol. 1. **Mental and physical traits of a thousand gifted children**. Stanford : Stanford Univer. Press, 1925.
88. Terman, L. M., Merrill, M. A. **Measuring intelligence : a guide to the administration of the new revised Stanford-Binet tests of intelligence**. Boston : Houghton Mifflin, 1937.
89. Terman, L. M., & Oden, M. H. **The gifted child grows up : twenty-five years' follow-up of a superior group**. Stanford : Stanford Univer. Press, 1947.
90. Terman, L. M., & Merrill, M. A. **Stanford-Binet intelligence scale. Manual for 3rd Revision**. Boston : Houghton Mifflin, 1960.
91. Thompson, C. E. The attitudes of various groups toward behavior problems of children. **J. abnorm. soc. Psychol.**, 1940, **35**, 120-125.

92. Thompson, G. G. **Child psychology; growth trends in psychological adjustment.** Boston : Houghton Mifflin, 1952.
93. Warner, W. L., Havighurst, R. J., & Loeb, M. D. The social role of the teacher. In W. L. Warner, et al. **Who shall be educated?, the challenge of unequal opportunity.** New York : Harper, 1944.
94. Wechsler, D. **The measurement of adult intelligence.** Baltimore : Williams and Wilkins, 1944.
95. Wechsler, D. **Wechsler intelligence scale for children.** New York : Psychological Corporation, 1952.
96. Wickman, E. K. **Children's behavior and teacher's attitudes.** Commonwealth Fund, 1928.
97. Winterbottom, M. R. The relation of need for achievement to learning experiences in independency and mastery. In Atkinson, J. W. (Ed.), **Motives in fantasy, action and society.** Princeton : D. Van Nostrand, 1958, 450-478.
98. Witkin, H. A., et al. **Psychological differentiation.** New York : Wiley, 1962.

Bibliotheca Alexandrina



0616979

دار الهنا للطباعة ت : ٧١٢٢٧